

19.191
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACION



**EXPERIENCIAS DE RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN
LECTURA EN 3º DE E.G.B**

**Director: Dr. Don Arturo de la Orden
Catedrático y Director del Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación**

**Mª Asunción Camina DuránteZ
Marzo, 1994**

Quiero agradecer públicamente en esta primera página a todas las personas que me han ayudado, haciendo posible la realización de este trabajo.

TOMO I
BASES TEORICAS

INDICE

PAGS

INTRODUCCION	10
CAPITULO PRELIMINAR. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LA ESCUELA Y EN NUESTRA CULTURA	15
1. La lectura y sus principales valores	17
2. Una aproximación a los intereses y preocupaciones sobre la lectura en España entre 1950 y 1987	27
3. Antecedentes de nuestra preocupación por el control empírico de las dificultades lectoras y su refuerzo	54
Notas y referencias bibliográficas	60

PRIMERA PARTE: BASES TEORICAS

EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA DEL HECHO LECTOR Y SU IMPORTANCIA PEDAGOGICA

CAPITULO I. CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACION DEL HECHO LECTOR	69
1. La complejidad del tema	69
2. Aproximación al hecho lector a través de las definiciones dadas por diversos autores	70
3. Los grandes temas de la investigación tradicional sobre la lectura	78
4. Decodificación y comprensión como ejes de la investigación sobre lectura en la segunda mitad del siglo XX	86
4.1 La decodificación. Problemas, tópicos y controversias	86
4.2 La comprensión. Factores y líneas de investigación	111

4.3 La decodificación y la comprensión como procesos interactivos	140
Notas y referencias bibliográficas	149
 CAPITULO II. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR.	 163
1. Modelos evolutivos o de estadios lectores	164
2. Modelos centrados en habilidades	170
3. Modelos psicológicos centrados en la descripción del proceso de lectura	176
3.1 Características generales de los modelos ascendentes (Bottom-up)	179
3.2 Características generales de los modelos descendentes (Top-down)	181
3.3 Modelos interactivos	189
Notas y referencias bibliográficas	196
 CAPITULO III. LOS GRANDES PROBLEMAS PEDAGOGICOS SOBRE LA LECTURA	 199
1. El modelo de lector ideal	199
2. Algunos focos polémicos	204
2.1 Aprendizaje espontáneo o por enseñanza formal	204
2.2 Decodificación o comprensión al iniciar el aprendizaje	223
2.3 La enseñanza de la comprensión: Críticas y tendencias actuales	232
Notas y referencias bibliográficas	253
 CAPITULO IV. LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ENSEÑANZA BASICA ESPAÑOLA Y EL TEMA PENDIENTE DE SU APRENDIZAJE EFICAZ	 259
1. La lectura y su importancia en los planes curriculares anteriores a la LOGSE	261
1.1 Cuestionarios Nacionales de 1953	261

1.2	Cuestionarios Nacionales de 1965	266
1.3	Orientaciones Pedagógicas de 1970	275
1.4	Programas Renovados de 1981 y 1982	285
2.	La lectura en el curriculum de la Educación Primaria	292
3.	El control empírico de la eficacia de los programas	301
	Notas y referencias bibliográficas	328

CAPITULO V. EL PROBLEMA DE LA RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR BASICO

333

1.	La recuperación en la legislación española durante los últimos veinte años	334
1.1	Expectativas y orientaciones a partir de la Ley General de Educación de 1970	334
1.2	Continuidad y variaciones en las normas legales de los años ochenta	345
1.3	Propuestas de la legislación de los años noventa para atender las dificultades de aprendizaje	352
1.4	Resumen y algunas conclusiones	357
2.	Críticas, tendencias en la práctica y demandas educativas	361
	Notas y referencias bibliográficas	378

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

BLOQUE PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

CAPITULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

384

1.	Planteamiento de la investigación	384
1.1	Supuestos e interrogantes	384
1.2	Objetivos e hipótesis establecidos	389
2.	Variables: Clases y significado	395
3.	Instrumentos de medida y modelo de evaluación ...	400

3.1	Proceso de selección y descripción de las pruebas utilizadas	400
3.2	Normas y criterios de evaluación	412
3.3	Otros controles complementarios de lectura silenciosa	418
4.	Validez de las variables y de los instrumentos ..	426
4.1	Validez de contenido	426
4.2	Validez de constructo	429
5.	Características de la muestra y del muestreo..	438
5.1	Proceso de selección y características de la muestra	438
5.2	Selección y composición de las submuestras..	445
6.	El programa de refuerzo: Elementos generales y específicos	449
6.1	Preparación y seguimiento del programa..	451
6.2	Areas, unidades y objetivos	453
6.3	Procedimiento metodológico y organizativo	455
6.4	Los materiales	461
6.5	Evaluación de las actividades y del programa	463
7.	Precisiones sobre el diseño y tratamientos estadísticos	471
	Notas y referencias bibliográficas	478

BLOQUE SEGUNDO

RESULTADOS RESPECTO A LA SITUACION INICIAL

CAPITULO VII. LA SITUACION EN EL APRENDIZAJE LECTOR DE LOS ESCOLARES AL INICIAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (3º DE E.G.B)		485
	Introducción	485
1.	La situación de los escolares en lectura oral ..	487
1.1	Nivel lector	489
1.2	Modulación y expresividad	491
1.3	Errores en lectura oral	492
1.4	Velocidad	493
2.	Situación en lectura silenciosa/comprensión ...	494

2.1	Comprensión lectora básica	497
2.2	Captación y búsqueda de datos en textos complejos	499
3.	Valoración y contraste de resultados en lectura oral y silenciosa	502
3.1	Contraste de resultados con los obteni- dos en otras investigaciones	502
3.2	Relación de la situación observada con los objetivos oficiales del Ciclo Inicial (Programas Renovados de la E.G.B)	506
4.	Síntesis y reflexiones	512
	Notas	516

CAPITULO VIII. OTROS ANALISIS COMPLEMENTARIOS DE SITUACION EN LECTURA 517

1.	Niveles de comprensión en textos, condiciones de tarea y aplicación distintos	517
2.	Captación de información explícita e implícita ..	520
3.	Características de los resúmenes	524
3.1	Estructura organizativa	527
3.2	Descripción del contenido	529
4.	Síntesis y reflexiones	532
	Notas	534

BLOQUE TERCERO RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO

INTRODUCCIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL DE LOS GRUPOS EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA ... 536

CAPITULO IX. EFECTOS DE LA RECUPERACION: COMPARACION INTERGRUPOS 545

1.	Diferencias intergrupos en las variables de lectura oral	546
----	---	-----

1.1	Velocidad en lectura oral	546
1.2	Nivel lector	547
1.3	Modulación básica de puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones	548
1.4	Expresividad y tono	549
1.5	Corrección de errores	550
2.	Diferencias entre grupos en las variables de lectura silenciosa	557
2.1	Variables analizadas en la comprensión básica	557
2.2	Variables de la comprensión en la lectura de textos complejos	562
2.3	Otros estudios sobre la comprensión	566
3.	Presentación y discusión de las aportaciones más destacadas de este estudio	572
4.	Contraste no paramétrico de las diferencias entre los grupos	578
4.1	Resultados estadísticos en lectura oral y silenciosa	578
4.2	Estudio de los datos aportados por la prueba de la mediana	582
4.2.1	Lectura oral	582
4.2.2	Lectura silenciosa	584
4.3	Algunas conclusiones	586
 CAPITULO X. EL PROGRESO INTRAGRUPPO		588
1.	Significatividad del progreso intragrupo en la lectura oral	589
2.	El progreso interno de los grupos en la comprensión básica	593
3.	Evolución intragrupo en la comprensión/interpretación de textos complejos	594
4.	El cambio interno de los grupos en la captación de datos en textos descriptivos y narrativos bajo diferentes condiciones de tarea y aplicación	596
5.	Síntesis y reflexiones	597

CAPITULO XI. ESTUDIO COMPARATIVO/DESCRIPTIVO, PRE- TRATAMIENTO Y POSTRATAMIENTO, DE LA EVOLUCION DE LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR	601
1. El progreso a través de los rendimientos medios	
1.1 Lectura oral	602
1.2 Lectura silenciosa/comprensión	609
2. Descripción y comparación, en términos de por- centajes, de los casos en niveles extremos y del movimiento de los grupos (retroceso, per- manencia, avance)	619
2.1 Casos de niveles deficitarios, de dominio y movimientos de avance, retroceso y per- manencia en las variables de lectura oral ..	619
2.2 En lectura silenciosa/comprensión	644
2.2.1 Comprensión básica: Asociación de palabras a frases, órdenes y búsqueda sencilla	644
2.2.2 Interpretación de textos más com- plejos: En bandas de dibujos y muy resu- midos	652
2.2.3 Rendimiento y seguridad en la captación e interpretación de datos en textos sencillos y complejos	655
2.2.4 Comprensión en textos, tareas y condiciones de aplicación distintas	664
3. A modo de síntesis: Notas destacadas del pro- greso de cada grupo	674
 VALORACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO	 691
 Notas y referencias bibliográficas	 700
 SINTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES	 702
 BIBLIOGRAFÍA GENERAL	 720

ANEXOS

Anexo I. Bibliografía sobre lectura recogida desde 1950 a 1987 en los números bibliográficos de la Revista Bordón	749
Anexo II. Descripción sintética de algunos instrumentos para la evaluación de la lectura y la detección de dificultades en su aprendizaje	771
Anexo III. El programa de refuerzo: Material del profesor y del alumno	778
III.1 Guías explicativas para el profesor y material (fichas y textos) del alumno ...	778
III.2 Modelos de ficha de autocontrol (para el alumno) y ficha de seguimiento, valoración y control del programa (para el profesor)	902
III.3 Cuestionario aplicado a los profesores para la valoración del programa ...	906
Anexo IV. Tablas de frecuencias y porcentajes por variables, niveles y grupos. Situaciones pretratamiento y postratamiento	917

INTRODUCCION

Mi interés por la investigación de los problemas escolares en los primeros cursos, para su adecuado tratamiento y solución educativa, tiene ya una historia de más de una quincena de años.

Fue en la década de los setenta cuando me vinculé a un grupo de psicopedagogos, que con el profesor García Yagüe estaba trabajando en la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico que proporcionaran información sobre diferentes niveles de operatividad mental y aprendizaje escolar básico, y sobre puntos de difícil aprendizaje, origen de posibles dificultades posteriores, con el fin de valorar la adecuación de los objetivos, niveles y contenidos propuestos en los programas oficiales, y servir de soporte a la elaboración de programas puntuales de recuperación o de refuerzo, dentro del aula.

He asumido la responsabilidad en cuantos trabajos hemos realizado en el área de la lectura desde los años ochenta: 1º) En la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico siguiendo criterios diferenciales; 2º) en la aplicación de estos modelos al análisis de la situación escolar, para detectar los puntos de aprendizaje lector deficitarios en los cursos iniciales de cada uno de los tres ciclos de la E.G.B.; 3º) en la puesta en marcha de programas para el refuerzo de los aprendizajes deficitarios detectados. En todos estos estudios hemos contado siempre con la cooperación activa de grupos de maestros en ejercicio, que se implicaron con interés y entusiasmo en nuestras investigaciones; condición infrecuente, difícil de conseguir e imprescindible para llevar a cabo este tipo de trabajos. Paralelamente, dirigí Seminarios para maestros y alumnos de tercer curso en periodo de Prácticas, sobre el desarrollo de nuestras experiencias y los resultados que íbamos encontrando, en los que también colaboraron.

En el trabajo que presento como tesis doctoral, recojo esta trayectoria que desarrollaré más ampliamente en el capítulo preliminar, con carácter introductorio. Representa la última etapa de mi investigación sobre el diagnóstico y la recuperación de las dificultades básicas en el aprendizaje

lector, pero centrándolo exclusivamente en el periodo de iniciación del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria. Tomamos este periodo escolar, en nuestro trabajo 3º de E.G.B., porque, según los programas oficiales, se supone que los alumnos que inician este curso han adquirido la técnica lectora y alcanzado cierto grado de autonomía, debiendo comenzar ya a hacer uso de la lectura como medio de aprendizaje.

El tema central de la tesis es controlar el valor operativo de un modelo de intervención educativa para reforzar o recuperar los aprendizajes básicos de la lectura dentro del proceso normal de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el aula (en horario escolar y con la participación activa de los profesores). No obstante, como necesitábamos partir de un diagnóstico inicial, decidimos también incluir como objetivo conocer la situación en lectura de los escolares que inician el segundo ciclo de la educación obligatoria.

Para llevar a cabo este estudio, hemos realizado un análisis diagnóstico de la situación real en lectura con una muestra de Colegios Públicos que consideramos suficientemente representativa. De esta muestra general, seleccionamos posteriormente los grupos para la experimentación del programa de refuerzo, que distribuiríamos en cuatro submuestras: una de control, dos experimentales, diferenciadas por la modalidad de aplicación del programa de recuperación (en pequeño grupo y de forma colectiva para toda la clase) y un cuarto grupo que lo llamaríamos "resto clase", para controlar el efecto irradiación del programa sobre alumnos no sometidos directamente al mismo, pero bajo la tutoría del profesor que lo aplica en pequeño grupo.

Hemos contrastado los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial con los objetivos oficiales del primer ciclo y con los datos de otros estudios empíricos con el fin de valorar la situación real en lectura, y detectar puntos frágiles y deficiencias en el aprendizaje lector.

A partir de estos datos, y tras un debate con los profesores participantes en la investigación, seleccionamos las unidades de aprendizaje sobre las que centraríamos el programa de recuperación y de refuerzo, y se decidió la modalidad de aplicación (pequeño grupo o grupo clase) y la composición de las submuestras experimentales.

Después de la elaboración y la implementación del programa por los

propios profesores, en horario escolar, durante tres meses, valoramos su eficacia mediante estudios comparativos intergrupos e intragrupo, pretest y postest.

Así pues, hemos hecho un estudio empírico de la situación de los escolares que componen la muestra general (en torno a 360) en veinte variables de lectura (oral y silenciosa), y un estudio experimental, pretest/postest, con intervención pedagógica sobre once variables, y grupo control no sometido a tratamiento. Dadas las limitaciones de este tipo de investigación en el campo educativo, en el que se trabaja con muestras no puramente aleatorias, algunos autores clasificarían nuestra investigación como "cuasi-experimental".

La tesis tiene dos partes esenciales, un capítulo introductorio, preliminar, y cuatro anexos. En la primera parte tratamos cuestiones de carácter preferentemente teórico, y en la segunda exponemos el diseño, los resultados y las conclusiones de nuestra investigación. Van precedidas de un capítulo preliminar en el que abordamos temas que nos han parecido de gran interés, y que justifican, en cierto modo, la génesis de nuestra preocupación por la lectura y de la investigación que presentamos. Al final del trabajo, incluimos cuatro anexos en los que damos cuenta, entre otras cosas, de algunos instrumentos que hemos empleado, el programa de recuperación y tablas de frecuencias y porcentajes por variables, niveles y grupos en las situaciones pretest y postest.

Comenzamos el capítulo preliminar haciendo una reflexión sobre la importancia de la lectura en los distintos ámbitos en que se mueve el hombre de nuestra cultura; examinamos después cuáles han sido los aspectos del fenómeno lector que parecen haber atraído la preocupación y el estudio de los pedagogos a lo largo de casi cuatro décadas (1950 - 1987), tomando como referencia una muestra de las publicaciones que se realizaron entre esas fechas. Aunque el estudio es aproximativo, menos riguroso que el resto del trabajo, apunta la existencia de ciertos vacíos sobre aspectos que, en nuestro criterio, parecen importantes (evaluación de la lectura, deficiencias escolares no disléxicas, niveles y objetivos de aprendizaje en relación a la edad, experiencias de recuperación en el marco escolar, etc.); constituyen para nosotros puntos de máxima inquietud profesional, y han estado presentes en nuestra trayectoria investigadora y docente, como puede apreciarse en la

descripción que hacemos en este mismo capítulo, de los antecedentes de nuestro estudio.

La primera parte consta de cinco capítulos. Comenzamos con una revisión de los grandes temas y controversias que han ocupado la atención de los investigadores sobre la lectura, desde finales del siglo XIX (Capítulo I); pasamos después a comentar los modelos teóricos que han pretendido explicar el proceso lector y tratamos de analizar, fundamentalmente, los problemas que plantea cada uno en su proyección escolar (Capítulo II). Tras examinar los importantes interrogantes que se han formulado, y se formulan, en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura (Capítulo III), abordamos el estudio crítico comparativo de su planteamiento en los sucesivos currículos (1953 hasta 1991), establecidos oficialmente en nuestro país para la enseñanza básica, y de sus resultados en la realidad escolar, controlados desde las Orientaciones Pedagógicas de 1970 (Capítulo IV). Terminamos, esta parte, con un capítulo dedicado al conflictivo tema de la recuperación en la legislación española de los últimos veinte años (Capítulo V), cuya escasa resonancia en el campo de la práctica escolar ha constituido también el objeto motivacional de nuestra preocupación investigadora.

La segunda parte del trabajo constituye su núcleo central. Comprende seis capítulos, agrupados en tres bloques.

En el primer bloque describimos ampliamente el diseño de nuestra investigación: supuestos e interrogantes, objetivos e hipótesis, variables, instrumentos de medida, proceso de selección y características de las muestras, el programa de refuerzo, precisiones sobre el diseño y tratamientos estadísticos (Capítulo VI).

El bloque segundo incluye dos capítulos. Uno dedicado a presentar los resultados obtenidos en el diagnóstico de la situación en lectura de los escolares que integran la muestra total, comparando nuestros datos con los objetivos obligatorios que señalaban los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo y con los aportados por otras investigaciones (Capítulo VII). Y otro, integrado por un estudio complementario sobre los niveles de comprensión lectora, dependiendo del tipo de texto que se propone para leer, las exigencias de la tarea y las condiciones de aplicación (Capítulo VIII).

El tercer bloque se desarrolla en tres capítulos, que tratan sobre los resultados de los efectos del programa de refuerzo. Partimos de la comparación intergrupos, estudiando las diferencias por pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas (Capítulo IX); y para profundizar más en el progreso de cada uno de los grupos, desde la situación pretest a la posttest, hacemos el análisis de la variación intragrupo (Capítulo X). Cerramos el bloque con un examen cualitativo, descriptivo y comparativo de los cambios detectados en cada uno de los grupos, en términos de variaciones en el rendimiento medio, y de porcentajes con representación gráfica. Averiguamos los porcentajes de escolares que estaban en situación de dominio o muy deficitaria (casos extremos), antes y después del tratamiento (programa de refuerzo), y controlamos, en cada una de las cuatro submuestras, el porcentaje de niños que, a pesar del tiempo transcurrido entre el pretest y el posttest, se mantienen en el mismo nivel, avanzan a uno o más niveles superiores, o retroceden hacia alguno inferior (Capítulo XI).

Finalmente, a partir de los principales hallazgos que se desprenden de los estudios que consideramos más relevantes de esta investigación, extraemos conclusiones y formulamos algunas sugerencias que, desde nuestra perspectiva, podrían contribuir a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica.

El estudio ha sido muy laborioso. Aseguramos que lo hemos realizado con seriedad y con gran interés por el tema que va más allá de su utilización como tesis doctoral. Es posible que haya aspectos criticables, pero creemos que no modificarían sustancialmente las conclusiones que vamos a dar.

CAPITULO PRELIMINAR

IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LA ESCUELA Y EN NUESTRA CULTURA

Uno de los grandes objetivos de la escuela y, durante mucho tiempo, su cometido fundamental ha sido, y es, dar a conocer los medios instrumentales de la cultura entre los que se encuentra la lectura.

Leer, escribir y contar fueron durante un tiempo las tres actividades básicas que definían el quehacer de la Educación Primaria y que hoy son reclamadas por aquellos grupos que propugnan la vuelta a lo básico.

Según apuntan algunas teorías acerca del nacimiento de la escuela, su origen se encuentra estrechamente relacionada con la enseñanza de la lectura. Rodríguez Diéguez (1989) llega a afirmar que la lectura es precisamente lo que justifica el nacimiento de la escuela (p. 12), clave que, según el citado autor, parece que descubrió Dewey al hablar del momento en el que la sociedad necesita institucionalmente el apoyo de la escuela.

Lectura y escuela aparecen desde esta perspectiva vinculadas desde sus orígenes por razones de tipo social para responder a la necesidad de alfabetizar a la población, condición sin la cual, los derechos a la educación y a la cultura, reiterados por las Organizaciones Internacionales de Educación, de manera especial por la UNESCO, y por todas las Constituciones, no podrían ejercerse.

El analfabetismo se convierte en un grave problema social al que los Estados deben dar respuesta. Erradicarlo ha sido un ideal que se ve actualmente ampliado con la aparición de los analfabetos funcionales. Según el académico Ayala (1991), se

considera que son "personas que han aprendido a leer pero que de hecho no leen, y que con el desuso han llegado a perder la capacidad de hacerlo". (p. 1)

El problema no es nuevo, pero si antes se argumentaban razones de desarrollo socio-cultural de los países (su índice se mide, entre otras cosas, por el número de analfabetos), hoy se alude a los valores formativos de la lectura, o su papel instrumental al servicio de la educación de los hombres y su propio progreso personal.

Como motor del desarrollo sociocultural, ya a principios de siglo, Ortega Munilla (Director de El Imparcial), decía: "la base para la grandeza de España está en que aprendan a leer los que no saben y que lo hagan los que ya saben" (citado por Pérez Rioja, 1986, p.117).

De los valores formativos de la lectura se hace eco Ayala (1991) al afirmar que "la pérdida del hábito de leer atrofia la capacidad imaginativa y las capacidades racionales" (p.1), o de una forma más trágica lo expresan el Comité para el Desarrollo Económico (1980):

"Aquellos que no aprenden a leer y escribir con eficacia no sólo carecen de los instrumentos básicos del resto del aprendizaje, sino que, con frecuencia, pierden la corriente del proceso educativo, generan resentimiento contra la autoridad social y la educación formal, y se divorcian de los profesores y escuelas y de todo lo que esto representa. Con frecuencia, abandonan los estudios con riesgo de un desenlace trágico". (p.39) (1)

Cimaz (1985), resalta el poder liberador de la lectura, al considerar que "el estado de no lector es una de las múltiples formas de la alienación", que priva al hombre "del deseo de comunicación, del deseo de saber, del deseo de formarse que no existe en el no lector" (p.100).

Hemos comprobado que son muchas las funciones que en el terreno educativo y social se conceden a la lectura y que hablan, por sí mismas, de la importancia que desde siempre se ha

concedido a ésta.

Diversas encuestas e investigaciones, llevadas a cabo por la UNESCO, según sintetiza Pérez Rioja (1986), demuestran a nivel internacional que la lectura:

- "1º. Desempeña un importante papel en el proceso de comunicación, de información y de formación cultural, a pesar unas veces de los resultados espectaculares obtenidos por la televisión y otros medios audiovisuales, y a menudo, gracias a ellos.
- 2º. Podría (o debería) convertirse fácilmente en el instrumento más extendido para la formación intelectual y en refuerzo del poder de la imaginación, lo que sería muy necesario en nuestra vida profesional y social, dada su rápida evolución.
- 3º. Es, sin duda alguna, el mejor medio de oponerse a todo tipo de manipulaciones" (p.140).

La lectura como medio de comunicación, como instrumento de cultura, como factor de desarrollo intelectual, como liberadora del hombre, y porque como señala Fernández Huerta (1953): "compendia los aspectos más diversos de la personalidad humana [...], se considera uno de los focos tanto de la actividad escolar como de la estudiosa (p.19).

1. LA LECTURA Y SUS PRINCIPALES VALORES

Sin pretender abarcar el amplio abanico de valores atribuidos a la lectura en todas las etapas de la vida humana, sí nos interesa detenernos en cuatro aspectos que, desde nuestra perspectiva, consideramos de máximo interés:

- La lectura como forma de acceder a la cultura y a la problemática social de nuestro tiempo.
- La lectura como factor de desarrollo intelectual.
- La lectura como medio del aprendizaje.
- La lectura como ocio, evasión y forma creadora de ocupar el tiempo libre.

Estos cuatro puntos ponen de manifiesto que la adquisición y uso de la técnica lectora, no sólo aparece como un gran objetivo a conseguir por la escuela y la sociedad, sino también como un reto.

Esta última dimensión fue el contenido de la 5ª Conferencia Europea de Lectura, titulada "La Lectura: un reto del futuro" (1987) (2). Y para Medina Rivilla (1987) es:

"El reto más importante que tiene planteado y conlleva los cimientos del éxito académico y personal del sujeto; ya que, el dominio de la técnica lectora es todavía el medio para acceder a la información básica de nuestra vida diaria: trabajo, diversiones, acontecimientos de interés, hobbies, etc., medio, además, de comunicación, de aprender a aprender, de profundizar en la comprensión de la vida a través de la reflexión sobre la sabiduría acumulada en la literatura" (p.123)

Nos referiremos a las tres primeras.

La lectura como forma de acceder a la cultura y participar en la vida social

Hoy día contamos con muchos medios para acceder a la cultura, pero en la actualidad se sigue considerando que la lectura es su fundamento. Y es que, como señala H. Gratiot-Alphandéry (1985), "toda actividad cultural pasa en algún momento por el texto escrito" (p.47).

El desarrollo de los medios de comunicación social: cine, radio y, fundamentalmente, la TV, que cubren los mismos objetivos que la lectura (formar, informar y divertir), no han podido eliminarla por los muchos valores que esta tiene. E incluso, algunos autores consideran que no hay antagonismo entre los medios visuales masivos y la lectura, sino que, más bien, se complementan. "Sin duda, la idea de la monarquía de la TV es sólo una hipótesis vacilante" (Sainsaulieu, 1966, pp. 210-211).

El fin de lo que McLuhan denominó "Galaxia Gutemberg", afortunadamente no ha llegado a cumplirse. Sin embargo, pensamos

como Porcher (1976) que "la pasión por la lectura está menos difundida de lo que los intelectuales tienden a creer" (p.50).

En nuestro criterio, la lectura, frente a los otros medios de información, estimula mejor la reflexión y el razonamiento. Como afirma Ayala (1991):

"Los nociones absorbidas por la vista tienen un carácter sensorial directo y tienden a provocar en el sujeto una reacción inmediata, quizá irreflexiva, en contraste con las nociones adquiridas a través de la letra impresa, que exige una elaboración mental por parte del lector, despertando así las potencialidades intelectuales tanto como la actividad imaginativa y estimulando su conciencia crítica. Cuando se lee un texto, la imagen de la realidad invocada y evocada no entra directamente por los ojos; el concepto no le es impartido al lector con autoritaria perentoriedad, sino propuesto a su meditada consideración" (p.1)

Los libros recogen el archivo cultural de los pueblos. Esta evidencia lleva a afirmar a algunos autores que "cuando se quiere destruir una cultura se incendian los objetos singulares que la contienen" (Jean, 1985, p.68).

Pero, la lectura no sólo es la llave que abre las puertas de la cultura, sino también la de la participación activa en la sociedad, y esto es así, desde el momento, como dice Peretti (1971) que "la cultura, deja de considerarse un lujo para ociosos, para pasar a ser un artículo de primera necesidad, un instrumento utilitario e indispensable" (p.127).

La Unesco, desde su creación, ha defendido siempre sus programas de "derecho a leer", basado en el concepto de cultura como patrimonio de todos los hombres, promoviendo lo que se ha venido llamando "alfabetización funcional", concepto que, en su sentido más amplio, incluye no sólo el aprendizaje de las técnicas instrumentales como un fin en si mismas, sino también, y fundamentalmente, como un medio orientado hacia la adquisición cultural y el desarrollo social y cívico del individuo, de forma tal que le permita participar en las transformaciones económicas, culturales y sociales de la comunidad. Como dice Waples (1940):

"la lectura es un proceso social que pone al lector en relación con su entorno y condiciona tal relación" (p.228).

Desde esta perspectiva podemos considerar que la lectura, como fuente de información, contribuye a lograr una mayor igualdad de oportunidades. Un hombre bien informado participará en decisiones sociales de modo personal y más objetivo. La información libera la mente y estimula la autonomía.

El derecho a la educación y a la cultura se convierte, así enfocado, en un derecho y un deber individual y social, cuyo cumplimiento exige "el derecho y el deber de leer", perspectiva que se destaca ante el nuevo analfabetismo.

Pero, aunque en la actualidad la preocupación por esta cuestión parece más acuciante, viene de lejos. Ya Azorín señalaba que la lectura "en lo antiguo era un acto complementario, ocasional; en los días actuales y hasta el momento presente es función orgánica, forma parte de las funciones fisiológicas, ... la necesidad de leer el diario por la mañana, póngase por caso, es tan imperativa como la del desayuno" (Pérez Rioja, 1986, p.97).

La lectura como factor de desarrollo intelectual

En varios autores encontramos referencias al papel que la lectura juega en la formación intelectual de la persona. Ya lo hemos visto en el apartado anterior, al señalar las ventajas que tiene sobre los medios audiovisuales.

En 1917, Thorndike afirmaba que la "lectura es raciocinio" y M.J. Adler, en 1940, llega a decir que "leer es pensar" (3).

En época más reciente, Méndez Aparicio (1984), señala que la lectura de cualquier libro, por fácil que esto sea, obliga al cerebro a desarrollar una intensa actividad y a realizar complejas funciones en las que intervienen millones de células: en primer lugar, han de descifrarse los signos gráficos para

formar palabras cuyo sentido hay que comprender; este proceso que abarca múltiples niveles contribuye poderosamente al desarrollo de la mente.

En el mismo sentido se pronuncia Cimaz (1985), al referirse a que "la práctica de la lectura, en quien gusta de ella, es una actividad que no sólo utiliza las capacidades existentes, sino que también produce, desarrolla o especifica las capacidades" (p.99), y Medina Rivilla (1987), precisa que "la enseñanza de la lectura puede constituir una actividad formativa del desarrollo intelectual, ya que contribuye a la formación de la capacidad de abstracción" (p.123).

Algunos estudios estadísticos que se han venido realizando desde el primer cuarto de siglo hasta la actualidad, ponen de manifiesto la relación positiva entre comprensión lectora e inteligencia. Por ejemplo, Fernández Huerta (1953), considera alta la correlación encontrada por Thorndike (1917), True (1922), Wheeler (1949), Lennon (1950) y por él mismo (1950) (4); y llega a la conclusión de que "al ejercitarse en lectura comprensiva, se desarrollan las potencias intelectivas en un proceso casi autodidáctico" (p.18). Otros autores (Tinker, 1966; Downing y Thackray, 1974; Lapp y Floop, 1978; etc.), recogiendo varios estudios correlacionales entre los factores intelectuales y la comprensión lectora deducen que los resultados son muy dispersos y no se pueden obtener conclusiones generalizables. Es importante considerar que estos trabajos se han realizado aplicando tests clásicos (Weschler, Stanford-Binet, etc).

Desde una perspectiva diferente, Fijalkow (1989), señala: "... los trabajos más originales, a nuestro juicio, son los de inspiración piagetiana relativos a la adquisición del lenguaje escrito ..." (p.53), y tras el análisis de algunas investigaciones hechas dentro de este campo (Fijalkow y Prêteur, 1983) (5), concluye: "Los trabajos de inspiración piagetiana parecen consolidar globalmente la hipótesis de una relación entre los resultados en lectura y el nivel de desarrollo cognitivo..." (p.54).(6).

La relación entre lectura y factores mentales parece un tema no discutible, cualquiera que sea la modalidad diagnóstica seguida (cuantitativa o criterial). Sin embargo, se aprecia una gran disparidad en torno al grado de dicha relación, que algunos autores (Deboer y Dallman, 1966), atribuyen al tipo de tests empleados.

Por otra parte, también se discute el poder formativo de la lectura sobre la inteligencia. Este es el caso de Besant, cuando escribe:

"La lectura no forma la mente, sólo la construye el pensamiento. La lectura es únicamente valiosa en el sentido de que proporciona material para pensar. Un hombre puede leer mucho, pero su desarrollo mental estará en proporción de la cantidad de pensamiento que emplea en la lectura (...). Así como el alimento es inútil si no se digiere y asimila, del mismo modo la mente puede llenarse con la lectura; pero a menos de que haya pensamiento, no hay asimilación de lo que se lee, y la mente no se desarrolla con ello; peor aún, es posible que sufra por estar sobrecargada, y que más bien se debilita que se fortalezca bajo el peso de ideas no asimiladas" (citado por Pérez Rioja, 1985, p.195).

Parece lógico pensar que en cada uno de los autores que han tratado este tema subyace un concepto de lectura y una forma diferente de enfocar el proceso lector, en el que, de momento, no vamos a entrar. Un punto parece destacar en la mayor parte de las opiniones reflejadas: aluden al aspecto comprensivo de la lectura y a la actitud activa del lector. Ahora bien, el problema parece estar en si es la lectura en sí misma la que contribuye al desarrollo de las capacidades de reflexión, de crítica, de abstracción, o si depende más bien de la actitud que adopte el lector, de lo que haga durante la lectura, o, incluso, de la cantidad de lecturas que realice y de que sea un lector a quien le guste leer.

La lectura: recurso y soporte del aprendizaje

En nuestro criterio, la lectura es un medio de aprendizaje;

como dice M.J. Adler (1940) "leer es aprender".

Tinker y McCullough (1968), explican este pensamiento:

"La lectura implica la identificación de los símbolos impresos o transcritos que sirven de estímulo para recordar los significados que la experiencia ha ido elaborando y para construir otros nuevos significados mediante la manipulación de conceptos que ya posee el lector. Los significados resultantes se organizan en procesos racionales, de acuerdo con la intencionalidad del lector. Tal organización lleva a modificar el pensamiento y/o la conducta o, si no, a una nueva conducta que toma su lugar, sea en el desarrollo personal o social". (Cifr. en Harris y Hodges, 1985, p.228).

Leer para aprender es un campo que hoy cobra un impulso muy destacado, desde el punto de vista de la investigación sobre comprensión lectora y, especialmente, en el marco del aprendizaje significativo y constructivo.

Wittrock (1990), define la comprensión lectora en el contexto de un aprendizaje generativo como: "... la generación de una representación, estructural o conceptualmente ordenada, de las relaciones entre las partes de la información que se debe aprender, y entre esa información y esas ideas y nuestra base de conocimientos y experiencia" (p.569).

Asistimos en la actualidad a un amplio consenso en admitir que el proceso de comprensión lectora es de tipo interactivo y que el significado no es algo que está en el texto, sino que el lector lo va construyendo progresivamente.

- Para comprender un texto y aprender a partir de él, los lectores necesitan poseer unos esquemas de conocimiento adecuados y, además, aplicar estrategias que le permitan organizar, localizar, integrar y verificar la información de manera que pueda ser incorporada a la estructura cognitiva del lector.

En efecto, a través de la lectura aprendemos, enriquecimos nuestra base cognitiva, pero además, necesitamos de la lectura para seguir aprendiendo.

Como dice Coll (1989), "aprender a aprender [es], sin lugar a dudas, el objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias" (p.41).

Desde este enfoque, para facilitar la comprensión lectora y la adquisición de conocimientos, el profesor debe construir, o más bien inducir al alumno a construir, las relaciones entre las partes de la información que proporciona el texto y de estas con la base de sus conocimientos (Wittrock, 1990). Es lo que Coll (1989), denomina "concepción constructivista de la intervención pedagógica" (p.118), a través de la cual, la acción docente estará encaminada a enriquecer los esquemas de conocimientos de los sujetos y sus estrategias de procesamiento de textos.

Estas estrategias, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognitiva del alumno; cuanto más conocimientos posea (del mundo, del lenguaje, de la técnica y contenido de la lectura, etc.), tanto mayor será su capacidad para aplicarlas a nuevas situaciones de aprendizaje.

Entendemos que en el fondo de esta corriente está también latiendo el pensamiento de Vygotski sobre el "área de desarrollo potencial"; de la mano del profesor, el aprendiz puede ir construyendo sus estructuras mentales básicas y aprendiendo a leer para comprender, actividad fundamental para el estudio.

Para los autores especializados en la metodología del estudio, entre otros (Maddox, 1964; Echegaray de Juárez, 1971; Castillo Ceballos, 1979; Castillo Arredondo, 1982; Monterde Mainar, 1988), la lectura es la práctica fundamental en la realización de esta actividad.

Pero en la última década se han producido algunos cambios en las orientaciones metodológicas de la lectura aplicada al estudio. Si en época no lejana, y aún hoy, algunos autores dan mayor relevancia a la velocidad lectora como medio para facilitar

la comprensión del contenido, en la actualidad, aquella queda desplazada pasando a un primer plano todas aquellas estrategias que ayudan a la captación del mensaje.

Esta preocupación por la lectura como recurso al servicio del aprendizaje y el estudio aparece, con distintos matices, en los planteamientos curriculares dictados en nuestro país desde hace casi cuarenta años. Los Cuestionarios de 1953 y, sobre todo, los de 1965, destacan el valor instrumental de la lectura al servicio de la formación integral del alumno (7); las Orientaciones Pedagógicas de 1970 incorporan estos valores, aunque parecen, por la extensión y el número de los objetivos que los orientan más hacia la instrucción (información, estudio) (8), enfoque que se mantiene en los Programas Renovados de 1981.

Los nuevos diseños curriculares propuestos por el MEC, para la Enseñanza Primaria, en 1991, sin abandonar los citados objetivos, al considerar todas las formas del lenguaje como un instrumento privilegiado para la conformación del propio pensamiento y la comunicación, subrayan el valor de la lectura como una "herramienta imprescindible para tratar los demás contenidos curriculares", dentro de un enfoque psicológico claramente cognitivo y constructivista (9).

En todos los programas oficiales para la enseñanza de los primeros cursos de la escolaridad, la lectura tienen un papel importante; se pide al niño una comprensión lectora para interpretar los textos, las fichas y otros materiales de trabajo, en todas las materias, sean de tipo lingüístico, cultural, matemático, etc. El éxito escolar aparece condicionado por la destreza alcanzada en esta técnica durante los primeros grados escolares; y esto es lógico que así sea, dado el apoyo en los libros de los currícula y de la enseñanza en general.

En esta línea, Dunn y Dunn (1984), llegan a afirmar que "el 90% de toda la instrucción se realiza por medio de la lectura y de los métodos de pregunta-respuesta" (p.21), y Cimaz (1985), señala: "se sabe que la adquisición de información es de dos a

cuatro veces más rápida por medio de la lectura que de la audición" (p.99).

Desde una reflexión personal, creemos que, en la práctica, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no cubre las exigencias establecidas en los planes oficiales, ni las expectativas de teóricos e investigadores.

Se lee poco y mal. El aprendizaje de la lectura es una tarea difícil y compleja, siempre ligada a la obligatoriedad del trabajo en la escuela: primero leyendo para aprender a leer, y segundo leyendo para aprender. En pocas ocasiones se llega a descubrir el placer que proporciona la lectura como fuente de recreo y diversión, como estímulo a la imaginación y a la fantasía. Si no se asegura la comprensión, ¿cómo se va a desarrollar el gusto por la lectura?, ¿cómo se va a mejorar la técnica si no se ejercita suficiente y adecuadamente?, ¿cómo es posible que se pueda utilizar como recurso para el aprendizaje y el estudio?, ¿cómo podemos hacer descansar el desarrollo de la estructura cognitiva sobre la lectura?

A modo de conclusiones:

La proclamación de 1990 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (a petición de la Conferencia General de la Unesco), como año Internacional de la Alfabetización, representa, según Mayor Zaragoza (1990), el reconocimiento del nuevo problema social centrado en el analfabetismo absoluto y especialmente en el funcional.

Pero, no sólo es un grave problema social, sino también escolar; en cuanto que, desde algunos círculos se considera que su raíz arranca de la escuela, al no haber sabido generar intereses por la lectura o plantearla de modo inadecuado y poco satisfactorio.

Representativo de cuanto decimos es que las actividades de

la UNESCO para el sexenio 1990 - 1995, se inspiran en el objetivo de luchar contra el analfabetismo a través de una enseñanza primaria de calidad, una enseñanza primaria efectiva; otra consideración se refiere a la necesidad de completar las actividades de alfabetización con una labor de postalfabetización y con la disponibilidad de textos de lectura fácil con temas que interesen al niño o adulto recién alfabetizado.

Estos objetivos de la Unesco parecen responder a las dos grandes preocupaciones que existen actualmente: 1) que se lee mal, porque la escuela no enseña correctamente a leer, o que debe cambiar muchas de sus prácticas y metodologías, y 2) que se lee poco, que existe una generalizada escasa motivación hacia la lectura, problema del que tampoco parece ajena la institución escolar (10); esto viene a ser tanto como reconocer que la escuela no cumple dos de los objetivos importantes recomendados: fracasa en la creación de hábitos lectores y no enseña a leer correctamente (a leer para comprender). En general, podríamos decir que no contribuye suficientemente al desarrollo educativo integro de la persona, si tenemos en cuenta los beneficios que la lectura aporta en el proceso de desarrollo cultural, del pensamiento y formación intelectual, en cuanto medio de aprendizaje, de ocio y placer.

En cualquier caso, se están poniendo de manifiesto deficiencias en la escolaridad básica: "la mejor medida para evaluar la eficacia de la escuela primaria. [es] la desaparición del analfabetismo (...). Paradójicamente, la existencia de una campaña contra el analfabetismo arguye deficiencias en el sistema escolar primario" (García Hoz, 1980, p.40).

2. UNA APROXIMACION A LOS INTERESES Y PREOCUPACIONES SOBRE LA LECTURA EN ESPAÑA ENTRE 1950 Y 1987

La importancia que desde siempre se ha concedido a la lectura y las razones de ello han sido expuestas en los apartados

anteriores.

Ahora bien, nos preguntamos: ¿cuáles han sido las polarizaciones de la comunidad científica que se reflejan en la producción literaria profesional española en relación con la lectura?, ¿se pueden apreciar tópicos constantes a lo largo del tiempo, o hay variaciones importantes?, ¿tienen alguna vinculación con las necesidades más acuciantes en determinados momentos de nuestra historia reciente en materia educativa? ... Y, más concretamente, teniendo en cuenta la preocupación que ha motivado el contenido central de la investigación que presentamos como trabajo de Tesis Doctoral: ¿qué lugar ha ocupado el tema de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, dentro de la gama temática tratada en nuestro país, durante la segunda mitad del siglo veinte?.

Con objeto de encontrar alguna respuesta a estos interrogantes, hemos realizado un análisis estadístico descriptivo del contenido fundamental de los trabajos sobre la lectura que se han recogido en los números monográficos (dedicados a la bibliografía) de la revista *Bordón*, desde 1950 a 1987.

Tomamos esta revista como ejemplo y muestra que podría ser representativa de las recopilaciones de la época estudiada; podríamos haber elegido otras fuentes de igual relieve, pero ésta nos pareció suficiente para satisfacer nuestras aspiraciones en el presente estudio, nos resultó fácil acceder a ella, y, además, posee categoría en el ámbito pedagógico; como afirma García Hoz (1980), quizás exagerando un poco, "los números monográficos de la revista *Bordón* ... ofrecen una información bibliográfica exhaustiva de todos los trabajos de índole pedagógica aparecidos en España durante el año correspondiente, constituyendo así la mejor fuente informativa para seguir el desarrollo del pensamiento y la realidad educativa española" (p.200) (11).

Queremos dejar claro que hemos intentado recoger todo lo que figuraba recopilado en la revista *Bordón* en torno al tema de la lectura, sin entrar en valoraciones de contenido. Somos conscientes de las críticas que pueden hacerse a este procedimiento, al

haber contabilizado en nuestro estudio artículos de dudosa calidad científica; pero lo que hemos pretendido ha sido, fundamentalmente, detectar los puntos de preocupación sintomáticos de cada década, desde los años cincuenta.

Pensamos, como dice Fernández Huerta (1958) (12), que todo lo publicado es digno de recogerse, y aunque sólo debe tratarse en profundidad el experimento riguroso, no deben excluirse muchos trabajos que abren caminos ... (p.111).

Hemos recogido 373 obras (libros y artículos) publicados a lo largo de casi cuatro décadas (1950-1987). Como ya señalábamos anteriormente, utilizamos como fuente los números bibliográficos de la revista Bordón. No obstante, no están todas las publicaciones registradas en ésta. Hemos prescindido de todas las que suponían ediciones sucesivas de una misma obra.

En líneas generales, estos son los pasos del procedimiento que hemos seguido para llevar a cabo nuestro estudio:

Primera fase: Vía deductiva

- 1º) Elaboración previa de un listado de cuestiones o criterios de relevancia en torno al área de lectura (teorías, procesos, métodos, materiales, deficiencias y dificultades, etc).
- 2º) Desglose de dichas cuestiones en indicadores o puntos temáticos concretos (descriptores).

Segunda fase: Vía inductiva

- 1º) Examen de los temas tratados, diferenciando la producción por décadas, y agrupándolos en grandes bloques de indicadores.
- 2º) Cálculo de frecuencias y porcentajes por indicadores y décadas.

La comparación de ambas vías, deductiva e inductiva, puso

de manifiesto algunos puntos convergentes y áreas temáticas más desatendidas. En el cuadro siguiente, presentamos los ejes indicadores y los descriptores que nos han servido de base para la confección de este estudio.

CUADRO 0.1.

EJES INDICADORES Y DESCRIPTORES DE PUBLICACIONES PEDAGOGICAS

EJES INDICADORES	DESCRPTORES
1. Panorama teórico: Problemática general de la lectura.	Reflexiones en torno a: Concepto de lectura; necesidad e importancia; valores sociales, educativos y escolares; rivalidad/complementariedad con otros medios (cine, radio, televisión, etc.); perspectivas de futuro (analfabetismo, educación permanente, educación compensatoria).
2. Proceso lector: Componentes y factores condicionantes.	Componentes: decodificación y comprensión. Interacción texto/lector. . Aspectos psicológicos: enfoques; fundamentos; factores (perceptivos, psicolingüísticos, cognitivos, etc); madurez, etc. . Aspectos socioculturales y socioafectivos (ambiente, familia, escuela) . Aspectos escolares/académicos: relación con otras áreas de aprendizaje, con el estudio, con el rendimiento, con el aprovechamiento, etc.
3. Perspectivas didácticas.	Enseñanza/aprendizaje de la lectura: planificación (directrices, objetivos y niveles); tiempo de iniciación (madurez y aprendizaje precoz); métodos de iniciación (particulares) y controversias (análíticos/sintéticos); técnicas, estrategias y actividades; materiales y recursos.
4. Deficiencias y dificultades del aprendizaje lector.	. Deficiencias básicas: sujetos especiales (deficiencias intelectuales; sensoriales: visuales y auditivas; psicomotoras y de lenguaje) . Deficiencias específicas para la lectura: dislédias . Deficiencias en el aprendizaje normal de la lectura.
5. Evaluación/diagnóstico de la lectura.	Orientaciones generales. Pruebas y tests: de madurez, predictivos, de lectura oral, de lectura silenciosa, de velocidad, etc.
6. Promoción de la lectura	Hábitos e intereses: ¿por qué no se lee? (el desinterés lector); ¿qué les gusta leer a los niños y jóvenes? (los intereses lectores); ¿qué deben leer? (los criterios de selección); ¿qué pueden leer? (literatura infantil y juvenil, otros materiales; bibliotecas); cómo fomentar la lectura? (la animación y los hábitos lectores).

Tomando como base esta clasificación hemos hallado, por décadas, las frecuencias de publicaciones correspondientes a cada descriptor y el porcentaje de obras agrupadas en torno a cada eje indicador, proporcional a las registradas en cada época.

Resultados y comentarios

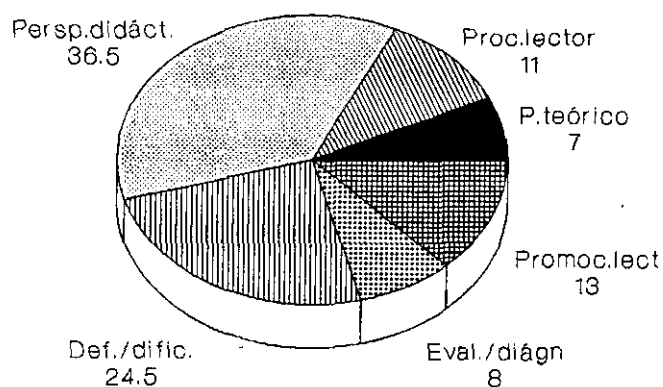
El recuento estadístico de las publicaciones citadas en las revistas Bordón (13), diferenciadas por décadas y agrupadas por contenidos temáticos, nos ha dado los resultados que aparecen en la tabla y gráficos siguientes.

TABLA 0.1.
DISTRIBUCION DE TEMAS POR DECADAS (EN N y %)

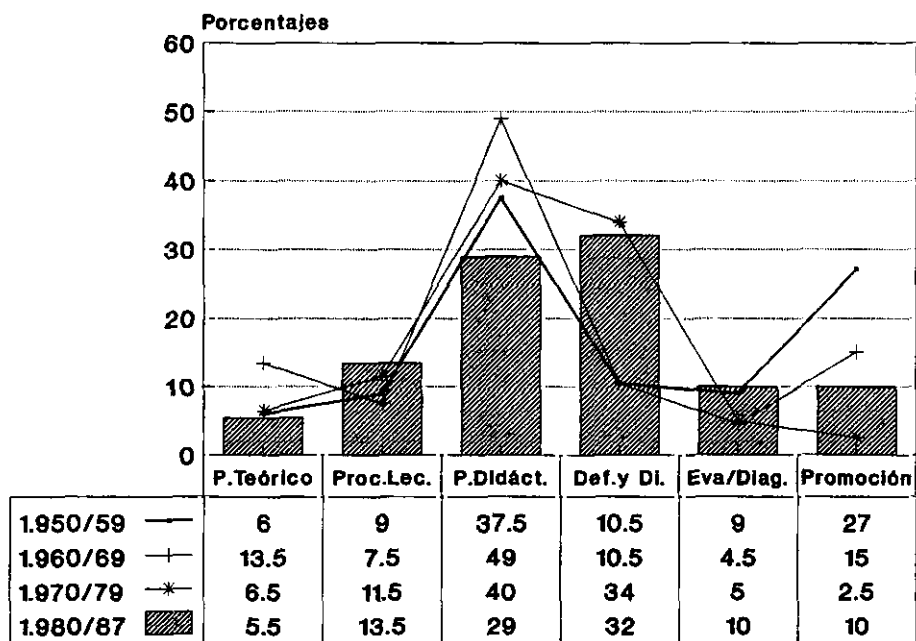
EJES INDICADORES	DECADAS									
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Panorama teórico	4	6	9	13,5	5	6,5	9	5,5	27	7
Proceso lector	6	9	5	7,5	9	11,5	22	13,5	42	11
Perspectivas didácticas	25	37,5	33	49	31	40	47	29	136	36,5
Deficiencias y dificultades	7	10,5	7	10,5	26	34	52	32	92	24,5
Evaluación/Diagnóstico	6	9	3	4,5	4	5	16	10	29	8
Promoción de la lectura	18	27	10	15	2	2,5	17	10	47	13
TOTALES	66		67		77		163		373	

GRAFICO O. 1
CONTENIDOS DE LECTURA
Ejes de interés general y por décadas

Ejes de interés general. 1950/1987
(Porcentajes totales)



Evolución por décadas



El análisis de los datos nos conduce a las siguientes reflexiones:

1º) El interés y la preocupación por los aspectos metodológicos ("Enfoque didáctico") relacionados con la enseñanza de la lectura parece acaparar el mayor número de publicaciones en todo el periodo estudiado, excepto en la década de los ochenta. Dentro del Enfoque didáctico el descriptor que acumula menor cantidad de publicaciones, en nuestra muestra bibliográfica, es el que se refiere al tema de la planificación (directrices, objetivos y niveles).

2º) A partir de los años setenta se advierte un incremento del interés por las "Dificultades en el aprendizaje lector", logrando en ésta década un índice próximo al que hasta ese momento se configuraba como tópico hegemónico ("Enfoque didáctico"). En los ochenta pasa a ocupar el primer lugar entre las publicaciones recapituladas en ese periodo.

3º) La formación de hábitos lectores y de actitudes positivas hacia la lectura ("Promoción de la lectura"), ha sido otro de los ejes polarizadores de la literatura pedagógica en los años cincuenta y sesenta; más de la mitad de lo publicado en este bloque corresponde a los veinte primeros años.

4º) Las cuestiones relacionadas con el proceso, componentes y factores implicados en la actividad lectora ("Proceso lector"), se mantienen durante las tres primeras décadas de nuestro estudio, dentro de unos índices bajos. Nos parece interesante resaltar la tendencia ascendente que apreciamos en los ochenta, que puede ser significativa del auge que tiene en la actualidad esta problemática. Destacamos que de las 42 publicaciones recogidas, 22 pertenecen a esta última década.

5º) Los temas que se refieren a instrumentos y técnicas de evaluación del proceso lector ("Evaluación/diagnóstico"), y las obras que tratan el "Panorama teórico" registran el menor número de publicaciones en la práctica totalidad de los años estudiados.

Como dicen Calfee y Drum (1986) "la investigación contemporánea sobre la lectura no es neutra, sino que refleja el contexto social y político en el que ocurre" (p.804). Si lo que se publica es significativo de la actualidad que alcanzan determinados temas y si ello, a su vez, tiene alguna relación con las preocupaciones y demandas de científicos y profesionales para hallar respuestas a la problemática educativa de determinados momentos históricos, podríamos concluir que:

Primero: Durante los años cincuenta y sesenta destacan dos grandes bloques de contenidos, entre las publicaciones que hemos manejado:

- a).- La enseñanza y el aprendizaje de la lectura en los momentos de iniciación.
- b).- La formación de hábitos e intereses lectores.

La preocupación por estos temas se refleja en varios documentos legales dirigidos a erradicar el problema del analfabetismo en nuestro país, que constituye uno de los mas graves problemas que tenía planteado:

1º.- Extensión de la escolarización a toda la población infantil (Plan Nacional de Creación de escuelas, 1957).

(La SEP había pedido, en 1953, hacer efectiva la obligatoriedad de la asistencia a la escuela a lo largo de toda la década).

2º.- Campañas de alfabetización de adultos (O.M. de 30 de julio de 1953)

3º.- Convocatoria de Cursillos de comprobación de técnicas de enseñanza de la lectura y la escritura (O.M. de 5 de noviembre de 1953 y siguientes)

En dos interesantes trabajos (Maillo 1955; Fernández Huerta, 1957), se hace referencia a dichos cursillos. Maillo, informa

sobre el objetivo principal del primer cursillo: "seleccionar los más idóneos métodos de lectura, así como su realización y resultado"; en tanto que Fernández Huerta revela que la preocupación posterior se centra, además, en la "comprobación de métodos analíticos rápidos". (14)

Sin embargo, de poco sirve saber leer si no se estimula la necesidad de leer. La inercia y el abandono hacia la lectura por parte de los niños, se plantea ya desde principio de los años cincuenta, atribuyéndolo a diferentes causas (Hazard, 1950; Oria Puente, 1951; Pérez Rioja, 1959; Castillo Puche, 1960; etc.). La mayoría de los autores coinciden en denunciar el poco atractivo que presentan los libros de lectura infantil, cargados de contenidos religiosos, morales, cívicos y políticos, o literatura clásica, y la escasa producción literaria centrada en los intereses de los niños. Este tema motivó varios estudios (Comas Mata, 1953; Robes Masses, 1957; Montserrat, 1960), la elaboración de catálogos y la realización de varias exposiciones sobre libros infantiles.

Hacia la mitad de los años sesenta, el interés por los métodos concretos de iniciación a la lectura queda desplazado por obras generales de carácter didáctico y revisiones.

En el ámbito internacional, se está produciendo la preocupación por cuestiones relacionadas con la calidad de la enseñanza de la escuela primaria en cada país, y por la revisión de las prácticas vigentes (Chall, 1967) que cristalizan en la siguiente década, con demandas en busca de la calidad.

En nuestro país aumenta las publicaciones relacionadas con técnicas, estrategias y actividades que se concretan en los años siguientes en una inquietud profesional por mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque enfocado hacia los problemas generales y no particulares de la lectura, hay que destacar también el análisis de los defectos existentes en el sistema educativo que puso de manifiesto el estudio publicado por el M.E.C., en 1969 ("La educación en España. Bases para una política educativa").

Queremos resaltar la importante labor que realizó el CEDODEP, durante este periodo, en el desarrollo de estas inquietudes por mejorar la calidad de la enseñanza, abriendo el camino a la difusión de obras extranjeras portadoras de nuevos planteamientos pedagógicos (15).

Segundo: Los años setenta y ochenta, comparten con las décadas anteriores su preocupación por el tema de "cómo enseñar al niño a leer" (cuestiones metodológicas), pero ponen de relieve un nuevo foco de atención: "las dificultades en el aprendizaje de la lectura".

En España, al comenzar los años setenta, el espíritu revisionista de la época se recoge en la reforma del sistema educativo que pretende llevar a cabo la Ley General de Educación de 1970. Su aspiración era mejorar la calidad de la enseñanza, introduciendo una serie de reformas que nos situaban en la vanguardia de las innovaciones pedagógicas (individualización, evaluación formativa, recuperación inmediata, atención a las dificultades de aprendizaje en el marco escolar, etc), propias del modelo de educación personalizada que se proponía. Las Orientaciones Pedagógicas que desarrollan la Ley para la E.G.B., destacan la importancia de las materias instrumentales como base para el aprendizaje general, sobre todo en la primera etapa, especialmente las relacionadas con el área del lenguaje, llegando a afirmar que "la destreza en lectura comprensiva y en la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, es garantía de éxito en todas las materias de enseñanza" (p.61).

Desde nuestra perspectiva, las innovaciones más interesantes que aportaba la Ley fueron las referidas a la evaluación continua o formativa y la recuperación inmediata de las deficiencias de aprendizaje; tema que también preocuparía en la década de los años ochenta.

Los Programas Renovados de 1981 y 1982, al introducir el ciclo como unidad de aprendizaje, pretendieron frenar el fracaso

escolar, ampliando el tiempo para cubrir los objetivos mínimos y evitar lagunas o problemas de aprendizaje básico. Pero "aplicar la evaluación en el sentido profundo que marcaban las normas legales hubiera requerido analizar el origen de los errores y de las respuestas incorrectas, para tratarlas adecuadamente y a tiempo, antes de que se conviertan en obstáculos para el aprendizaje posterior" (Salvador, 1990, p.31). Llama la atención la escasa producción literaria que sobre el tema de la evaluación hemos podido recoger para nuestro estudio.

Ninguna de las propuestas mencionadas se llevaron a la práctica de forma generalizada (por diversos motivos), el fracaso escolar siguió creciendo, las demandas de calidad se hacen entonces más acuciantes y es reclamada por los medios sociales.

Esta insatisfacción por los bajos niveles que alcanzan los escolares en la educación básica se aprecia también en otros contextos; ya a principios de los años setenta, en Norteamérica, Carroll y Chall (1975), llevaron a cabo un estudio sobre la alfabetización de la sociedad ("Toward a literate society"), revelando que, aunque se habían elevado los objetivos de la lectura en la escuela, los resultados que se obtenían en la realidad eran muy bajos. Copperman (1978), llegó años más tarde a las mismas conclusiones, atribuyendo la erosión que se apreciaba en la educación de la sociedad americana a la insuficiencia de la instrucción en lectura.

Dentro de esta panorámica, puede situarse la preocupación por las dificultades en el aprendizaje, especialmente las que se producen en la adquisición de la lectura (relevantes durante las dos últimas décadas), y muy unido a ellas el resurgir del problema de la madurez para su iniciación.

Curiosamente, llama la atención que, en los años setenta, se registra un aumento de las publicaciones en torno a la madurez para el aprendizaje lector.

Nos parece muy coherente que la inquietud por el problema

de la madurez para el aprendizaje lector surja al mismo tiempo que el de las dificultades, como revela el número de publicaciones coetáneas que recogemos en nuestro estudio.

La madurez, entendiendo este concepto como: "momento idóneo de desarrollo en que cada niño puede aprender a leer con facilidad, provecho y sin tensión emocional" (Downing y Thackray, 1974, p.8), ha estado muy vinculada al tema de las dificultades; algunas de las tesis explicativas de estas últimas apuntan en esa dirección, y uno de los motivos que impulsaron los estudios que se iniciaron sobre el problema de la madurez, fueron precisamente el deseo de comprender y/o impedir el fracaso lector en los momentos iniciales del aprendizaje (Quintero, 1987, p.51).

En las tesis opuestas, defensoras del "aprendizaje precoz", encontramos que las primeras experiencias sistemáticas surgieron desde el ámbito de la pedagogía terapéutica (Doman y Delacato, 1961, cit. por Molina, 1981, p. 129), incardinándose más tarde en el de la educación compensatoria.

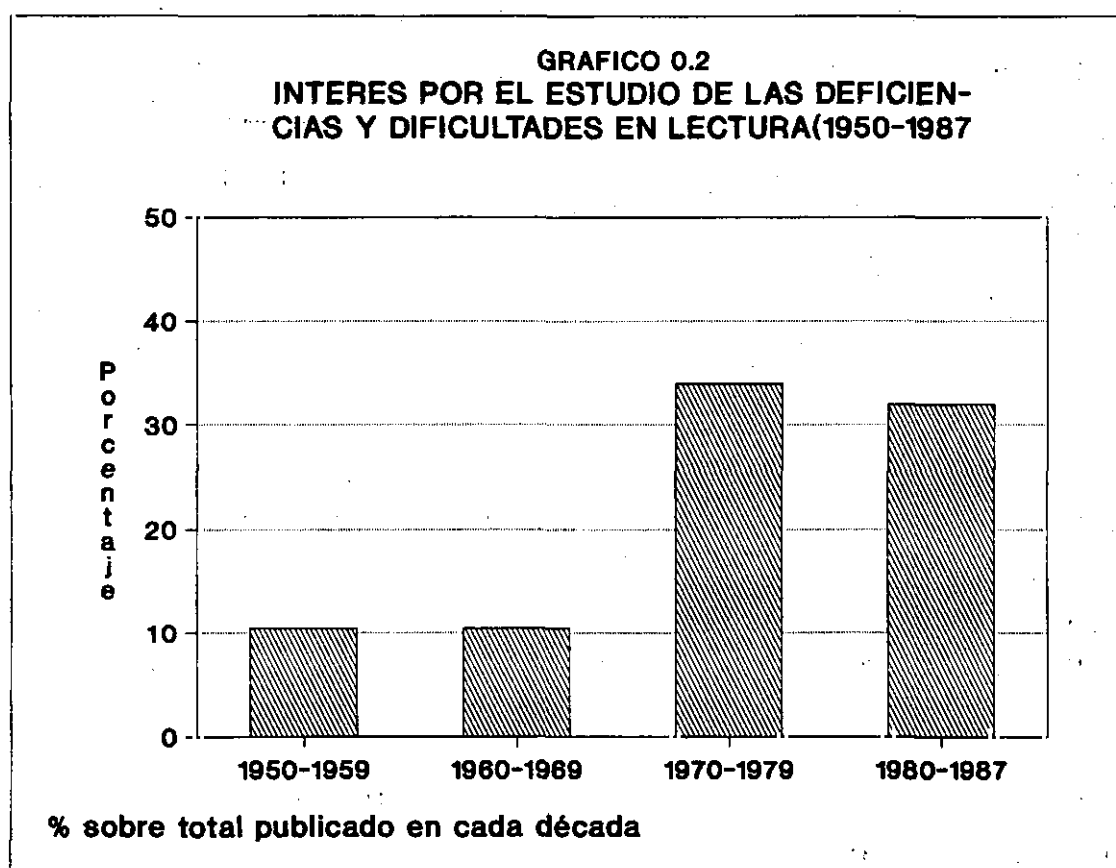
Los partidarios del aprendizaje precoz consideran que no tiene sentido preguntarse por la edad idónea para iniciar la adquisición de la técnica lectora, si se olvidan las condiciones en las que va a desarrollarse tal aprendizaje, el tipo de aprendizaje a realizar, el método concreto que se piensa utilizar, e incluso la actividad que pueda poner en juego el profesor (Cohen, 1980).

Sin embargo, cuando analizamos en profundidad las publicaciones incluidas en el bloque 4 (Deficiencias y dificultades), observamos que el incremento de publicaciones aparece inflado por el "tópico" de la dislexia, verdadera obsesión a partir de los años setenta (como veremos más adelante) y no se corresponde con un interés real por las dificultades en el aprendizaje lector de los niños normales.

Descriptores de las dificultades y deficiencias en el aprendizaje lector

Hemos hecho en los apartados anteriores un comentario general de los temas que, en nuestra muestra bibliográfica, aparecen tratados a lo largo de casi cuatro décadas. Dado el objetivo de nuestro trabajo de Tesis, nos parece interesante detenernos en el bloque de descriptores dedicado a las publicaciones sobre Dificultades del Aprendizaje.

Como ya vimos, este tema ocupa el 2º lugar en la jerarquía global de las publicaciones registradas (24,5 % dentro del total). Sin embargo, ha tenido un desarrollo desigual en el periodo analizado; de ocupar casi los últimos lugares en los años cincuenta y sesenta, asciende mucho en los setenta, pasando al primer lugar en los ochenta. (Gráfico 0.2).



Como ya hemos dicho, las publicaciones sobre las dificultades en el aprendizaje lector se disparan en los años setenta y ochenta por el incremento espectacular de los temas sobre la dislexia.

Según apreciamos en la tabla 0.2, destacamos que las obras sobre dislexia alcanzan prácticamente el 58 %, siendo las referidas a problemas en niños supuestamente normales el 38 % y las deficiencias básicas (intelectuales, sensoriales, etc), sólo el 4,5 %.

TABLA 0.2.
DIFICULTADES Y DEFICIENCIAS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

EJES INDICADORES	DÉCADAS									
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Deficiencias básicas	2	28,5	0	0	0	0	2	4	4	4,4
Def. específicas: dislexia	2	28,5	2	28,5	17	66,5	32	62,5	53	57,6
Problemas niños normales	3	43	5	71,5	9	34,5	18	34,5	35	38
TOTALES	7		7		26		52		92	

Con frecuencia encontramos en los textos el uso poco discriminado de los conceptos aludidos bajo los términos: dificultad de aprendizaje, dislexia, retraso lector, etc., que en no pocas ocasiones inducen a confusión; e incluso se emplean como sinónimos para referirse a problemas, trastornos, disfunciones o deficiencias en el aprendizaje de la lectura.

En nuestro estudio bibliográfico nos ha interesado diferenciar dos grandes áreas: una que engloba lo recogido sobre dificultades del aprendizaje lector en general, y otra que recoge específicamente lo publicado sobre la dislexia (excluimos las deficiencias básicas).

Dentro de la primera (dificultades del aprendizaje), siguiendo el mismo procedimiento del estudio general, hemos definido los siguientes descriptores:

- Obras de caracter general, en los que se atiende tanto aspectos teóricos como prácticos, referidos a las dificultades y a la dislexia (descriptor 1).
- Publicaciones que se centran en el estudio específico de alguno de los factores causantes de las dificultades y/o dislexias (descriptor 2).
- Problemática general sobre la intervención para recuperar o reeducar al niño que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura (descriptor 3).
- Actividades y material de recuperación (descriptor 4).
- Cuestiones relativas a la prevención (descriptor 5).
- Temática acerca de la incidencia de los problemas de la lectura sobre otras dificultades escolares (descriptor 6).

Diferenciamos, asimismo, dentro de las publicaciones centradas en la intervención, las que hacen una referencia explícita al aula clase, integrando en ella tanto las publicaciones que informan o investigan sobre la incidencia de la dislexia en las clases de EGB, como las referidas al papel del profesor con estos alumnos, esto es, a la intervención en el propio aula y a cargo del propio profesor, campo de nuestro especial interés.

Los resultados obtenidos, expresados en número de publicaciones en cada descriptor, figuran en la tabla siguiente:

TABLA 0.3.
DIFICULTADES Y DISLEXIA (N)

DESCRPTORES	DÉCADAS										TOTAL	
	1950-59		1960-69		1970-79		1980-87		Totales			
	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl	Dif	Disl	N	%
1. Obras generales	1	0	3	2	5	11	4	13	13	26	39	44
2. Factores etio- lógicos	1	1	0	0	0	1	6	1	7	3	10	11
3. Recuperación. Tratamiento.	1	1	1	0	3	1	3	9	8	11	19	22
4. Actividades y material recup.	0	0	0	0	0	2	4	5	4	7	11	13
5. Prevención	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3	4	4
6. Lectura y fra- caso escolar	0	0	1	0	1	1	0	2	2	3	5	6
TOTALES	3	2	5	2	9	17	18	32	35	53	88	

Hemos recogido en nuestra bibliografía, un total de 88 publicaciones sobre dificultades en el aprendizaje lector, de las cuales más de la mitad se refieren al tema específico de la dislexia (53, es decir alrededor del 60 %). Este resultado se confirma también en casi todos los indicadores. Sólo en el relativo a factores etiológicos predominan los de dificultades; aunque un análisis más detenido muestra que esta diferencia es aparente y fruto, posiblemente, de la imprecisión terminológica, como veremos en el estudio por décadas.

El apartado que recoge el mayor número de publicaciones en los dos grupos es el que se refiere a "Obras de caracter general", (44 % sobre el total publicado), lo cual es lógico si

pensamos en la amplitud de este eje descriptor, correspondiendo, además, en este caso la mayoría de las publicaciones a libros. También cabe destacar que es prácticamente el único sector en el que encontramos publicaciones en todas las décadas.

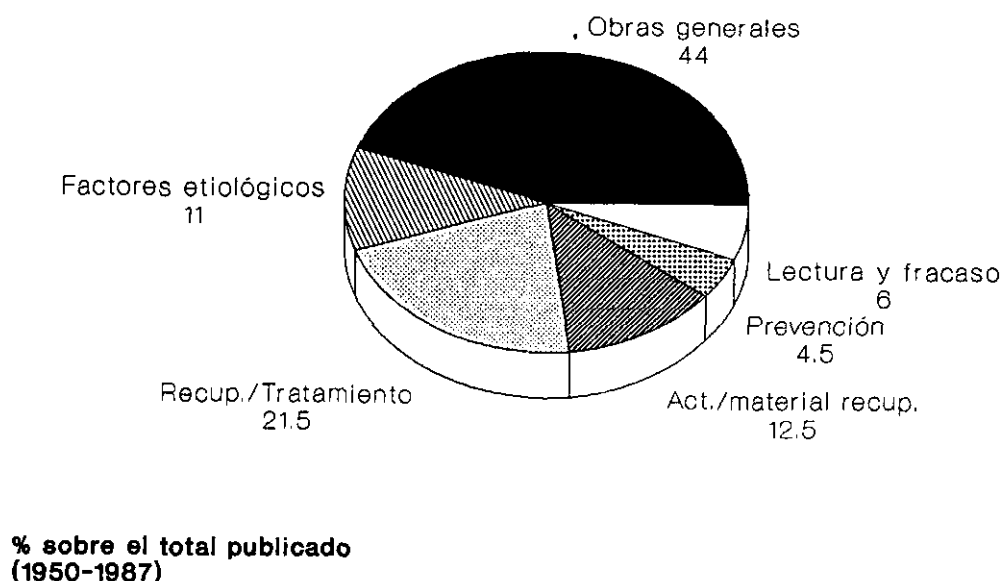
Sigue en orden sobre el total, el descriptor 3, "Recuperación, tratamiento", aunque en comparación con el primero, la cantidad de lo recogido es sensiblemente inferior (el 21,5 %). Sólomente en cinco de las publicaciones encontramos un planteamiento intervencionista en el aula de modo específico (Unía de Justos, 1957; Lázaro Martínez, 1976; Jordan, 1982; Regadera López, 1982; Moya Palacios, 1986).

Las cuestiones relacionadas con los "Factores etiológicos" y las que se dirigen hacia el diseño de "Actividades y material de recuperación", comparten en nuestra muestra un porcentaje casi igual (11 % y 12,5 % respectivamente). Llama la atención que en el descriptor 2 "Factores etiológicos", son superiores las publicaciones dirigidas hacia las dificultades en general, no disléxicas.

Los temas que plantean específicamente el problema de la prevención, tienen en nuestra muestra una representación muy baja (4,5 %).

En conjunto, destacamos que los descriptores que proponen de modo más específico cuestiones enfocadas hacia la intervención, en el caso de existir dificultades, o a la prevención de las mismas (descriptores 3, 4 y 5) ocupan menos de la mitad sobre el total de lo recogido (Gráfico 0.3).

GRAFICO 0.3
DEFICIENCIAS Y DIFICULTADES
Ejes de interés



Estudio por décadas

Años cincuenta (1950 - 1959). Total publicado 5

TABLA 0.4.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptores	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	1	0	1
2. Factores etiológicos	1	1	2
3. Recuperación y tratamiento	1	1	2
TOTAL	3	2	5

Los años cincuenta, se caracterizan en general por un bajo número de publicaciones y por interesarse, visto de modo global, más en planteamientos generales, y no intervencionistas.

Es la única década en la que encontramos más publicaciones en dificultades que en dislexia. Creemos que esta diferencia es más aparente que real, y tal vez, está potenciada por los criterios de adscripción que intencionadamente habíamos fijado. Nos explicamos: en la introducción a este apartado comentábamos la asimilación del término dificultades de aprendizaje con el de dislexia en general, aquí encontramos el primer caso, pues en realidad tres de los cinco artículos publicados se refieren, directa o indirectamente a la dislexia, adoptando o cuestionando algunos de los enfoques del momento.

Comencemos comentando el artículo de García (1957), autor hispanoamericano cuya obra incluimos en el indicador 1º (Obras generales), aunque en realidad trata la problemática de la dislexia, "estrefosimbolia" (16), bajo el título "Dificultades en leer y deletrear". Plantea el problema de los métodos globales como generadores de dislexias (17); hace una relación de los principales defectos que pueden encontrarse en los niños por la implantación del "plan moderno de lectura"; analiza causas y da normas de tratamiento para niños diagnosticados con el síndrome "estrefosimbolia".

En los dos artículos registrados en el apartado dislexia se plantea la problemática de la lateralidad y el lenguaje, en la línea de la tesis de Orton, (problema etiológico), y el otro tiene un enfoque más bien intervencionista. Resumimos estos artículos:

El artículo de Madurga (1956), aunque no se centra estrictamente en la lectura, nos interesa porque aborda la relación entre los problemas de lateralidad y lenguaje. Tras presentar el tema desde el punto de vista clínico y estadístico, concluye que, en el estado de conocimientos en ese momento disponibles, no se puede hablar de relación causal entre zurdería y defectos del lenguaje.

El artículo de Díaz Arnal (1959), plantea el concepto y tratamiento del niño disléxico, con dificultades en la lectura;

tratamiento que incluye la corrección de percepciones erróneas, la pronunciación exacta y la formación de hábitos correctores. Se trata, por lo tanto, de un planteamiento intervencionista.

En realidad, si atendemos al contenido de estos artículos, lo que se está planteando es el problema de la dislexia desde un punto de vista etiológico (perspectiva escolar, incidencia de métodos, en García; y factores internos, problemas de lateralidad en García y Madurga) y con intención intervencionista (Díaz Arnal).

Completamos estos enfoques con el artículo de Gamaliel Cabeza (1957) (recogido en "Factores etiológicos", no disléxicos); quién, situándose dentro de una orientación ambientalista-/afectiva/familiar, estudia la indiferencia de padres y maestros hacia el progreso lector de los niños, la ansiedad de los padres porque se consiga cuanto antes el aprendizaje lector, el exceso de protección o autoridad y el conflicto entre las expectativas de padres, maestros y escolares, como factores condicionantes de la adquisición de las habilidades lectoras.

Resumiendo: ya durante esta década observamos que aparecen tres de las corrientes explicativas de la dislexia: 1) la organicista (tesis médico-neurológicas); 2) la pedagógica (cuestionamientos sobre el método de enseñanza de la lectura); y 3) la afectiva-familiar (enfoque psicoanalítico fundamentalmente).

El único artículo que parece tener un enfoque claro escolar es el de Uría de Justos (1957) que plantea la corrección de las dificultades que se encuentran en una clase normal (la lectura correctiva).

Nos llama la atención que, de las publicaciones recogidas en nuestra muestra bibliográfica, todos son artículos de revista, y de ellos, tres son de autores hispanoamericanos.

TABLA 0.5.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptores	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	3	2	5
3. Recup/tratamiento	1	0	1
6. Lectura y fracaso escolar	1	0	1
TOTAL	5	2	7

El número de publicaciones en esta época sigue siendo muy escaso, y presenta características similares a la década anterior. Seguimos recogiendo bibliografía sudamericana. También se incluye un libro en francés (Chassagny, 1963), que plantea específicamente la recuperación de la dislexia sin que le asigne este concepto. Más de la mitad de lo publicado en esta década es de fuera de nuestras fronteras.

Otro dato que queremos recoger es que por primera vez aparece en nuestro estudio el término dislexia, que emplean Myklebust y Johnson (1963), en un artículo publicado en la Revista de Psicología General y Aplicada, y tres años más tarde lo encontramos utilizado por Lobrot (1966).

En esta década hallamos también un libro escrito por Deva (1969), que bajo el título de "Aprendizaje individualizado de la lectura y escritura", se plantea como objetivo fundamental esclarecer las dificultades que los niños encuentran en estas dos disciplinas, derivando procedimientos para superarlas. Desemboca en la enseñanza individualizada. Representa, pues, un libro con claro enfoque intervencionista, y aunque por la amplitud de lo

tratado, lo hayamos recogido en el indicador 1º, también podríamos encuadrarlo dentro de una perspectiva pedagógica.

Finalmente, queremos comentar el artículo de Rivera Cáceres (1961) en el que plantea el problema del fracaso escolar en la Escuela Primaria, derivado de insuficiencias en el aprendizaje lector. Para este autor la falta de cultivo y ejercitación sistemática de la comprensión de la lectura silenciosa constituye una de las tantas causas del fracaso del alumno. Igualmente, señala que en la lectura oral el maestro se interesa más por la modulación y la pronunciación, descuidando la comprensión de la frase. En definitiva, plantea el problema de la enseñanza comprensiva frente a la mecánica, claro que el enfoque de la comprensión queda lejos de los supuestos actuales, pues lo centra en el vocabulario y la inteligencia como factores esenciales. Consideramos que tiene especial interés por varios motivos: denuncia la falta de enseñanza de la comprensión, plantea el problema de si la decodificación puede llevar a la comprensión (muy investigada hoy día), y muchos de los supuestos de la interacción decodificación-comprensión. ¿Es posible leer expresivamente sin comprender?.

Años setenta (1970 -1979). Total 26

TABLA 0.6.
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptores	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	5	11	16
2. Fact. etiológicos	0	1	1
3. Recup/tratamiento	3	1	4
4. Actividades y material de recup.	0	2	2
5. Prevención	0	1	1
6. Lectura y fracaso escolar	1	1	2
TOTAL	9	17	26

Lo primero que llama la atención en este caso es la desigual producción en obras generales y de dislexia, que aglutinan el 65 % de lo publicado en estos años.

En ambos grupos se destaca una mayor frecuencia de obras generales, siendo, por el contrario, escasas las publicaciones que se refieren a aspectos etiológicos y preventivos.

Otra característica es que aparecen mayor cantidad de libros que de artículos (18 libros y 8 artículos). Encontramos, igualmente, un alto porcentaje de libros y/o artículos que bajo el epígrafe de dificultades del aprendizaje, y por tanto recogido en este área, su contenido responde a planteamientos en torno a la dislexia, incrementándose de esta forma el porcentaje en este apartado notablemente. Como ejemplo, podemos citar los libros de: Lobrot (1974), con un enfoque ambiental afectivo, y Kocher (1975) y Tsvetkova (1977), psiconeurológico; y el artículo de Pablo (1976).

Esta última autora, incordinada en el campo de la educación especial, después de revisar algunos de los supuestos etiológicos y las características del niño disléxico en distintas etapas, propone un tratamiento centrado en tres puntos: 1) diagnóstico psicológico; 2) terapia conveniente (a ser posible en horario extraescolar); y 3) ambiente familiar y escolar adecuado (en una línea terapéutica de apoyo).

Sólamamente en esta sección encontramos un libro de Sánchez (1972), y un artículo de Lázaro Martínez, (1976), que responden a un enfoque claramente escolar de la lectura. Lázaro aborda la problemática: 1) de los objetivos y niveles lectores; 2) la inadecuada adscripción de estos a los cursos; 3) y el estudio cualitativo de las dificultades con el fin de "obtener niveles de dominio que perfilen una posterior actuación didáctica" (pág.62).

En conclusión, podríamos decir que de las nueve publicaciones recogidas en el apartado dificultades, cuatro responden al

tema genérico de la dislexia y sólo en dos de ellas se plantea el problema de las dificultades de la lectura desde un enfoque escolar no disléxico. El cómputo total de lo publicado en esta década sobre dislexia es en realidad mayor al que aparece en la tabla, 21 de las 26 publicaciones, esto es, más del 75 %.

Por último, los cuadernos de recuperación de dislexia aparecen, en nuestro estudio, al final de esta década (Perlada, 1978; Bandrés, 1978; y Sabater Fernández, 1979), incrementándose en la década siguiente, como veremos a continuación.

Destacamos también en el final de la década la aparición de un método antidisléxico para la iniciación lectora (Jiménez Gómez, 1979).

Años ochenta (1980 - 1987)

TABLA 0.7
NUMERO DE PUBLICACIONES

Descriptores	Areas		Total
	Dificultades	Dislexia	
1. Obras generales	4	13	17
2. Fact. etiológicos	6	1	7
3. Recup/tratamiento	3	9	12
4. Actividades y material de recup.	4	5	9
5. Prevención	1	2	3
6. Lectura y fracaso escolar	0	2	2
TOTAL	18	32	50

En esta década, no completa, encontramos publicaciones en casi todos los descriptores. Esto sería una de las características diferenciales respecto a las anteriores. No obstante, permanecen muchos de los rasgos de la última década: mayor número de libros que de artículos e interés por temas generales ("Obras Generales"), seguido de planteamientos globales en torno al tratamiento y material de recuperación.

Recogemos por vez primera artículos en los que se trata específicamente la problemática de la dislexia, frente o otros problemas (por ejemplo, el simple retraso lector, Bravo Valdivieso, 1985), o las diferencias entre los disléxicos y no disléxicos (Polaino Lorente, 1986).

En esta época comienzan las propias revisiones del concepto de dislexia como síndrome único que ha desembocado hoy en la consideración de distintos tipos de dislexia, de las cuales nosotros sólo hemos recogido las referidas a la dislexia disfonética, en clara consonancia con la revitalización que ha tenido en los últimos años el enfoque lingüístico.

Revisiones que hemos reseñado en este periodo son las de Benvenuty Morales, (1983); Molina García, (1983) y Ajuriaguerra, (1986).

Es también significativo que el apartado factores etiológicos recogen un mayor número de publicaciones en la sección -no dislexia-, que en la específica de esta problemática.

La cuestión está en determinar la orientación que siguen, en qué aspectos se basan, punto que pasaremos a comentar al igual que ocurre en el apartado obras generales, no disléxicos; ¿responden en realidad a esos planteamientos?.

Nos parece que están ya más matizadas las publicaciones generales sobre las dificultades del aprendizaje lector. Junto a obras que plantean el problema en términos globales sin decantarse por un enfoque o perspectiva en concreto, encontramos

también otros encuadrados dentro de enfoques más precisos, fundamentalmente organicistas (Delacato, 1985; Luria y Romanovich, 1987).

En todos suelen conjugarse el enfoque teórico, y práctico. Dentro de este último destacamos el libro de Valles Arándiga, (1986), muy centrado en la problemática específica de los errores y su corrección a través de actividades dirigidas al entrenamiento madurativo perceptivo-motriz, para corregir vacilaciones, omisiones, adiciones, sustituciones, es decir, en aspectos de la mecánica lectora.

Todo lo recogido en el indicador "Problemática etiológica", alude a factores internos al niño de tipo perceptivo, visual y motriz (Alcala García, 1981; Prieto Sánchez, 1984), centrado este último en problemas de esquema corporal. Frente a estos y en el último año estudiado, encontramos dos artículos que plantean la problemática desde el punto de vista del procesamiento psicolingüístico (Gudas Otero, 1987; Maldonado, 1987), campo especialmente estudiado hoy. Podríamos señalar, desde esta perspectiva, que las dos líneas de enfrentamiento: factores perceptivos, frente a factores lingüísticos, quedan perfilados ya en este pequeño estudio que venimos haciendo. Se completa el apartado con un artículo referente al papel madurativo (Romero, 1987), en el que cabe observar perspectivas que tienden hacia la madurez perceptiva o de lenguaje.

Por lo que respecta al campo específico de la dislexia, siguen las publicaciones de manuales de recuperación iniciadas al final de la década anterior (Fernández Baroja, 1981; Valles Arándiga, 1984; Solis Salmoral, 1985; Pablo de Riesgo, 1985; Perlada Rueda, 1987).

Junto a estos temas, podríamos destacar la aparición de tratamientos específicos para la dislexia disfonética (Moya Palacios, 1986), respondiendo al planteamiento más actual del síndrome múltiple; de la dislexia hemos pasado a hablar de "dislexias". La intervención en el ámbito escolar de los niños

disléxicos comienza a interesar a algunos autores (Jordan, 1982; Regadera López, 1982; García Aretio, 1986).

El único artículo recogido en el sector de las dislexias, que se refiere a "Factores etiológicos", (Boltanski, 1984), nos remite de nuevo a las primeras tesis formuladas en torno a esta problemática, esto es, a los problemas de lateralidad o perceptivo-motrices.

Algunas conclusiones de nuestro estudio

Del análisis que hemos llevado a cabo sobre la muestra bibliográfica que recogían los números monográficos de la revista Bordón pertenecientes a las casi cuatro décadas comprendidas entre 1950 y 1987, en el campo específico de las dificultades del aprendizaje lector, llegamos a las siguientes conclusiones:

- 1ª) Hemos podido constatar la escasa diferenciación terminológica y conceptual entre dificultades de aprendizaje y Dislexia.
- 2ª) Prácticamente, en esta muestra, están representados todos los enfoques y tendencias desde los que se ha pretendido explicar la problemática que nos ocupa (neurológicos, psiconeurológicos, psicolingüísticos, ambientales/afectivos/escolares, etc.).
- 3ª) Descubrimos, en la variedad de enfoques, la pluralidad y complejidad etiológica de las dificultades en el aprendizaje lector y, en consecuencia, la diversidad de tratamientos correctivos que se han propuesto (fundamentalmente en el plano teórico).
- 4ª) Dado el predominio de los enfoques organicistas (médico/etiológicos), la mayoría de los autores proponen tratamientos que olvidan la intervención pedagógica.

- 5ª) Por regla general, estos tratamientos se dirigen más a combatir las supuestas causas (perceptivas, motoras, de lenguaje, etc.), que a corregir la técnica de la lectura en sentido estricto.
- 6ª) Advertimos, y lamentamos, una carencia casi generalizada de programas específicos centrados en la recuperación de las dificultades lectoras de origen típicamente escolar, cuyo tratamiento exigiría una intervención pedagógica, llevada a cabo por el maestro dentro del aula.

En suma, creemos que la obsesión por la dislexia ha desplazado los problemas lectores de origen escolar y didáctico, que según nuestra experiencia son la mayoría.

3. ANTECEDENTES DE NUESTRA PREOCUPACION POR EL CONTROL EMPIRICO DE LAS DIFICULTADES LECTORAS Y SU REFUERZO

La preocupación por los problemas escolares y el análisis de los que se producen en los primeros niveles de la escolaridad obligatoria, ha sido una constante en nuestra trayectoria profesional.

Como ya hemos comentado en la presentación, hace más de quince años que empezamos a trabajar dentro de los grupos de pedagogos y psicólogos escolares que dirigía García Yagüe en la Sociedad Española de Psicología y durante este largo periodo he llevado a cabo tareas de orientadora (18) y he actuado como colaboradora o responsable de equipos de investigación.

La tónica de los programas de orientación escolar hasta 1970 en nuestro país fue preferentemente psicométrica y predictiva. Desde ella, la orientación escolar española alcanzó una amplia resonancia, logrando establecer modelos de diagnóstico y orientación objetivados, cuya mejor ejemplificación podría estar en los programas de orientación de los escolares a la entrada o

salida de cursos críticos (entrada en la E.G.B., Bachillerato Elemental o Escuelas Profesionales; salida de la Primaria, Bachillerato Elemental o Superior, Preuniversitario o COU), que se apoyan en la predicción estadística del rendimiento para los cursos siguientes (García Yagüe, 1965; Palomino, 1969), y en la delimitación de las variables por análisis factoriales (Yela y Pascual, 1969; Secadas, 1971; García Yagüe y Palomino López, 1971).

Cuando trabajamos con estos modelos, casi siempre nos resultaban insuficientes, especialmente ante las situaciones límites y en concreto para la orientación y refuerzo de los puntos de aprendizaje deficitario. Por estos motivos, nos vinculamos a los grupos de investigadores que, desde los años setenta, aportaban y analizaban en profundidad algunos tests y realizaban las primeras experiencias de diagnóstico y evaluación diferencial o cualitativa.

A partir de 1972, el peso de los movimientos de educación y orientación personalizada, los planteamientos de la Ley General de Educación de 1970, y las orientaciones posteriores (sobre todo las que regulan las tutorías, la evaluación continua y el enfoque de la E.G.B. desde las áreas de expresión, en octubre/diciembre de 1970), y las perspectivas que abrían los estudios factoriales, polarizan el trabajo de estos grupos de psicopedagogos hacia los primeros cursos de la E.G.B., desde un doble enfoque.

Por una parte, se siguieron aprovechando los modelos psicométricos para delimitar factorialmente las variables psicopedagógicas de los cinco primeros años de la E.G.B., y elaborar constructos de referencia e instrumentos de medida, o para definir el alcance de la memoria con sentido (García Manzano, 1978), la organización perceptiva (Vives y Urcullu, 1975), el rendimiento escolar (Pacheco del Olmo, 1977) y la madurez adaptativa (Palomino López, 1978). Entre los primeros, merecen destacarse la media docena de análisis factoriales encadenados que se llevaron a cabo con muestras importantes y docenas de variables entre 1975 y 1982 (Crespo Vasco, 1976;

García Yagüe, 1979; Caballero, 1979; Espinosa, 1979; Palomino López, 1982, etc). (19).

Por otra parte, se plantearon ya de forma sistemática, elaborar criterios para el futuro diagnóstico diferencial o cualitativo objetivado, y recoger información para la construcción de sus instrumentos y programas de trabajo.

Los trabajos que hemos hecho para ir consiguiendo estos objetivos han sido muy numerosos y siguen mejorándose. Se comenzaron con estudios sobre dificultades de aprendizaje en los primeros cursos de E.G.B. (Valladolid, 1975) (20), continuaron con la construcción de algunos tests (1976 a 1981) que intentaban estimular el análisis de los procesos y la evaluación por niveles, sin tener en cuenta baremos, (Seminario sobre dificultades de aprendizaje de 1970 y 1980) y se concretaron para la investigación del niño bien dotado y sus problemas (García Yagüe, 1981; 1986).

Desde entonces, este modelo de trabajo ha avanzado mucho y se ha ido definiendo gracias a la superación de muchos tópicos y al apoyo de la informática (21). Pero los objetivos que desde el principio se habían propuesto estos grupos y que empezaron a analizar en la década de los setenta para conocer la situación escolar o las dificultades escolares y orientar el aprendizaje, son los mismos que ahora perseguimos:

- Diferenciar empíricamente el mayor número posible de dificultades/unidades de aprendizaje instrumental.
- Diferenciar los posibles niveles de dominio para cada una de ellas.
- Elaborar modelos de diagnóstico criterial.
- Evaluar desde ellos las taxonomías de objetivos vigentes en función de los resultados que van apareciendo.
- Poner en marcha programas de refuerzo o de recuperación dentro del desarrollo normal de la clase.

A lo largo de los años ochenta, y dentro de este programa de trabajo, se realizaron tesis doctorales (22), media docena de seminarios de investigación organizados desde el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M (23) a partir de los cuales hemos llevado a cabo dos trabajos de investigación que fueron financiados por el C.I.D.E. (García Yagüe, 1993; Salvador Pérez, 1991).

Dentro de esta trayectoria encaminada a buscar enfoques diferenciales o criterios al diagnóstico escolar como punto de partida indispensable para la orientación y la educación personalizada, y para la elaboración de programas de refuerzo, he tenido una participación directa en casi todos los momentos:

- 1) En la búsqueda de modelos e instrumentos de diagnóstico pedagógico que permitieran tratar los datos según criterios diferenciales, a partir del supuesto de que sólo apoyándose en ellos pueden definirse categorías o niveles del aprendizaje, señalar puntos sintomáticos y derivar pautas de apoyo personalizado y programas de enseñanza correctiva (aplicados al "Nivel de Información, 1976/1979; en la lectura, de 1987 a 1990) (24).
- 2) En la aplicación de estos modelos al análisis de la situación escolar para detectar los puntos de aprendizaje básico deficitarios, principalmente centrados en los cursos iniciales de cada uno de los ciclos de la E.G.B. (1º, 3º y 6º) y para orientar los aprendizajes (Investigaciones y Seminarios de 1987 a 1991. Los dos últimos realizados con la ayuda del CIDE en 3º y 6º).
- 3) En la puesta en marcha de programas para el refuerzo de los aprendizajes deficitarios básicos detectados (ensayados en 1988/1989, e investigados de forma experimental durante el curso 1989/1990 en 3º de E.G.B.).

En estos trabajos de investigación asumí personalmente la responsabilidad de las actividades realizadas en la lectura.

Queremos destacar que, en todos estos estudios, hemos contado siempre con la participación de maestros en ejercicio con una doble finalidad: de una parte, para implicarles en la propia investigación, especialmente cuando tratábamos de aplicar programas de refuerzo, ya que sin su colaboración hubiera sido imposible; y por otra, para que dicha implicación sirviera como entrenamiento y mentalización en tareas que, desde nuestro punto de vista, contribuyen a completar su escasa formación para el ejercicio de las funciones tutoriales y de evaluación y tratamiento personalizado, como competencias importantes que una escuela moderna exige. Intentamos cubrir estos objetivos mediante seminarios específicos de área (25).

De todo lo anterior se desprende mi interés por el tema que presento como trabajo de tesis doctoral y las bases de lo que he hecho. La muestra, el proceso de recogida de datos, el programa y el equipo de profesionales que lo han implementado, forman parte de la investigación que realizamos sobre "Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos en E.G.B." (CIDE, 1991), precisamente el ámbito referente al área de la lectura.

Nuestra opción se explica, por un lado, porque compartimos sus supuestos y participamos directamente en ella, además es difícil trabajar con el rigor y los recursos que tuvimos en aquellos momentos (26), y por otro, porque consideramos que estos instrumentos de diagnóstico son idóneos para los objetivos que perseguimos.

Por supuesto que, para estudiar el rendimiento escolar o más concretamente el aprendizaje lector, tal vez se podrían haber utilizado otros modelos o instrumentos de diagnóstico distintos a los que hemos empleado para la elaboración de este trabajo, pero nuestra opción es coherente con la trayectoria y los propósitos que siempre nos han guiado, a los que antes hemos hecho referencia, y porque en su elaboración y progresiva purificación hemos participado muy directamente, hecho que nos ofrece la posibilidad de poderlos ajustar a las necesidades que

se vayan planteando. Otro tanto, podríamos decir de los programas de refuerzo que hemos aplicado.

En suma, nuestra preocupación ha girado en torno al diagnóstico diferencial o cualitativo de la lectura en los primeros niveles del aprendizaje básico, de forma que permita captar deficiencias iniciales sobre las que sustentar una enseñanza correctiva temprana, programas de acción generalizados y de recuperación o refuerzo individualizado; a ellos, hemos dirigido nuestros esfuerzos y constituyen el principal motivo de nuestro trabajo.

Por otra parte, los alarmantes bajos resultados que, según nuestros estudios empíricos, acusan los escolares en la lectura, y las demandas que desde ellos se formulan, la escasez de planes enfocados a la recuperación en el contexto de la clase, la derivación de las soluciones en las dificultades lectoras, en muchos casos, hacia profesionales externos, con programas de reeducación/corrección, cuyos objetivos más inmediatos suelen ser el desarrollo de factores y procesos relacionados con la lectura, pero no estrictamente lectores (percepción, atención, vocabulario, etc.) hacen, en nuestro criterio, necesario y urgente experimentar programas de refuerzo dentro del trabajo escolar normal.

Podríamos, además, aludir, como otro motivo más, las condiciones actuales de muchos centros docentes y, muy especialmente, la situación de soledad profesional en la que se encuentran muchos profesores, que, desbordados por la problemática escolar, sin recursos suficientes, ni preparación adecuada, encuentran serios obstáculos para desempeñar con eficacia las tareas de evaluación y recuperación que la normativa legal les encomienda. Nuestra vinculación y experiencia directa con profesores en ejercicio y en situación de formación inicial, nos han animado a realizar este proyecto.

NOTAS

- 1.- Nos parece interesante destacar que el capítulo en el que hemos recogido esta cita es un resumen de la monografía preparada por el Comité para el Desarrollo Económico, titulada "La Innovación educativa: nuevas directrices para la escuela americana".
 - 2.- La 5ª Conferencia Europea de lectura se celebró en Salamanca, entre los días 27 y 31 de Julio de 1987, organizada por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Comité Europeo para el desarrollo de la lectura de la Asociación Internacional de la Lectura (IRA).
 - 3.- Véase HARRIS, T.L. y HODGES, R.E.(1985), p. 228.
 - 4.- Con una muestra de 159 escolares, de 7 a 10 años, Fernández Huerta (1953) obtuvo correlaciones de .597 entre comprensión lectora y el test de Ballard y de .640 con el Otis (p.382).
 - 5.- En estos estudios se recogen resultados desde .300 a .600, e incluso hasta de .800 en los grados escolares superiores.
 - 6.- En nuestro país y en fechas más recientes, Quintero (1989) informa que en su estudio con niños de 4º de E.G.B., obtuvo correlaciones entre .494 y .555; saca como conclusión que "es el desarrollo cognitivo del sujeto el que ejerce un mayor peso en la comprensión lectora". En nuestros estudios más recientes (1990/91) sobre una muestra 516/617 escolares que finalizaban 6º de E.G.B., utilizando test de diagnóstico diferencial y modelos de evaluación criterial, hemos encontrado correlaciones pequeñas (.300/.400) entre inteligencia general y lectura, nueve variable de lectura oral y silenciosa (García Yagüe y otros, 1993).
- Las obras de Tincker (1966); Downing y Thackray (1974); Lapp y Flood (1978), entre otros, recogen algunos datos de los estudios que correlacionan inteligencia y capacidad lectora.
- 7.- En el preámbulo, se citan como objetivos finales de la enseñanza-aprendizaje de la lectura: "Ampliar el horizonte cultural de los escolares; enriquecer su vida con la experiencia de los autores; inculcar los mejores hábitos, actividades y normas de conducta; capacitarles para resolver sus propios problemas personales y crearles un deseo de ayudar a los demás (Cuestionarios de Lectura, 1953, p.419).
 - 8.- Los objetivos generales que establecen las orientaciones Pedagógicas de 1970 para la enseñanza de la lectura parecen muy centrados en los aspectos instrumentales: instructivo formativo, para el estudio, evasión o recreo; aunque la extensión y el número de los mismos nos permiten afirmar que se da más importancia a las primeras funciones que a la última. Esta idea se mantiene años más tarde en las Instrucciones de la Dirección General de la Educación Básica para la aplicación de las Orientaciones Pedagógicas en los primeros cursos de la EGB (1977), al exigir el dominio de las técnicas instrumentales para el acceso a 3º de EGB. "conscientes de que la carencia o deficiencia de las mismas origina un alto porcentaje de fracasos escolares en los cursos siguientes".
 - 9.- En el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Primaria, se dice textualmente: "La Educación Primaria debe favorecer ante todo el uso funcional del lenguaje, sea oral o sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación". "A lo largo de la Educación Primaria ha de desarrollarse el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Es un aprendizaje que se realiza de forma interactiva y en un marco de construcción de sentido. La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de códigos. La función comunicativa de la lengua, la comprensión y la expresión, son los ejes esenciales sobre las que se han de realizar estos aprendizajes". (Introducción al área de Lengua Castellana y Literatura).
 - 10.- Pueden verse, entre otros, los informes sobre la situación de la lectura en los Estados Unidos (Carroll y Chall, 1975; Anderson y otros, 1985), y las críticas y propuestas del grupo francés de

Educación Nueva (GFEN) dirigidos por Jolibert y Gloton (1985), que se recogen en el libro "El poder de leer". En el reciente estudio que la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) ha dirigido sobre la situación internacional en lectura, se destaca que uno de los factores que parecen contribuir más al éxito en la lectura es un entorno rico y motivador: bibliotecas en la comunidad social, en el centro, en el aula, número de libros en el hogar, uso de los mismos, etc. (Postlethwait y Ross, 1992).

- 11.- García Hoz ya había expresado esta idea en 1958 y, posteriormente, en 1974. En la presentación al número 125 de la Revista Española de Pedagogía, señala explícitamente: "... tanto en la Revista Española de Pedagogía como en Bordón, se encuentra el exponente del pensamiento pedagógico español y de la realidad educativa".
- 12.- Véase preámbulo del número extraordinario de la Revista Española de Pedagogía sobre: "La investigación pedagógica mundial". Revista Española de Pedagogía, 62/63, abril-septiembre, 1958.
- 13.- Se han analizado los siguientes números de la revista Bordón: Tomo II, nº 18, 1950; Tomo III, nº 24, 1951; Tomo IV, nº 32, 1952; Tomo V, nº 40, 1953; Tomo VI, nº 48, 1954; Tomo VII, nº 56, 1955; Tomo VIII, nº 64, 1956; Tomo IX, nº 72, 1957; Tomo X, nº 80, 1958; Tomo XI, nº 88, 1959; Tomo XII, nº 96, 1960; Tomo XIII, nº 104, 1961; Tomo XIV, nº 112, 1962; Tomo XV, nº 128, 1964; Tomo XVI, nº 128, 1964; Tomo XVII, nº 136, 1965; Tomo XVIII, nº 144, 1966; Tomo XIX, nº 152, 1967; Tomo XX, nº 160, 1968; Tomo XXI, nº 168, 1969; Tomo XXII, nº 176, 1970; Tomo XXIII, nº 184, 1971; Tomo XXIV, nº 192, 1972; Tomo XXV, nº 200, 1973; Tomo XXVI, nº 205, 1974; Tomo XXVII, nº 210, 1975; Tomo XXVIII, nº 215, 1976; Tomo XXIX, nº 220, 1977; Tomo XXX, nº 225, 1978; Tomo XXXI, nº 230, 1979; Tomo XXXII, nº 235, 1980; Tomo XXXIII, nº 240, 1981; Tomo XXXV, nº 250, 1983; Tomo XXXVI, nº 255, 1984; Tomo XXXVII, nº 260, 1985; Tomo XXXVIII, nº 265, 1986; Tomo XXXIX, nº 270, 1987 y Vol. 40, nº 5, 1988.
- 14.- Las referencias bibliográficas de estos autores y todas las que citamos a continuación (referidas a las publicaciones recogidas en este estudio) se encuentran en el anexo 1, ordenados alfabéticamente dentro de cada década.
- 15.- Entre 1963 y 1965, por ejemplo, recogemos publicaciones extranjeras con títulos tan sugeridores como: "Success and failure in learning to read" (Morris, 1963); "Reading instruction for today's children" (Smith, N.B., 1963); "New trends in reading instruction" (Umans, 1963).
- 16.- Estrefosimbología es un término acuñado por ORTON (1937), para significar lo que en su opinión era el elemento fundamental de la dislexia; significa símbolos torcidos y se refiere a los errores de inversión, rotación, etc., primera evidencia, según su tesis, de incapacidades para la lectura, todo ello explicable por una perturbación en la dominancia lateral. (Cifr. en Harris y Hodges, 1985).
- 17.- La revisión sobre los métodos de lectura comenzó a hacerse en los años 50 (Braslavsky 1962), época en la que según la misma autora (1983) se comienza a culpabilizar a la "supuesta dislexia" de los grandes problemas de la lectura sobre todo en Europa (Braslavsky, 1962; 1983). En esta época (años 50) los problemas disléxicos ocupan prácticamente la actividad de los investigadores franceses: (Galifret-Granjou; Borel-Maisonny, Stambach, Roudinesco; Ajuriaquerria, etc.).
- 18.- Desde 1977 formó parte del equipo psicopedagógico que realiza la orientación escolar y profesional de los hijos de los empleados de la empresa Iberdrola, S.A (antes Iberduero). Nuestra tarea se recoge en alguna tesis doctoral, fruto de la cual son las publicaciones "La Orientación Educativa: El Consejo Orientador al término de la E.G.B."; y "La Orientación Educativa: Evaluación del contenido del Consejo Orientador" de Castillo Arredondo (1989), publicado por Cincel.
- 19.- La mayoría de ellos fueron estudios sistemáticos muy amplios y rigurosos que sirvieron de base para tesis doctorales (Crespo Vasco, 1976, Caballero, 1980, Espinosa, 1980). Con estos estudios factoriales se lograron diferenciar y definir dos áreas de actividad intelectual general (conceptualización figurativa y conceptualización simbólico-verbal), la memoria de datos en contextos con significado y la psicomotricidad, e incluso se hicieron esfuerzos para integrar en

los análisis factoriales variables físicas, psicológicas, pedagógicas y de personalidad, y obtener factores amplios de 2º orden; en la investigación de García Yagüe (1979), la matriz factorial de 2º orden permitió definir un factor de rapidez y seguridad en el trabajo (factor I con 35 % de la varianza total), otro de tensión escolar (factor II), y otro bipolar, actuación inteligente/actuación aprendida, muy sugerentes para estudios posteriores. Los datos y las matrices que sirvieron de base para la interpretación se conservan en las Actas del Congreso de Psicología de 1979 en Pamplona. Mesa nº 3, págs. 13-16.

- 20.- Muchos de estos trabajos se presentaron y defendieron en el V Congreso Nacional de Psicología (Valladolid, 1975) dentro de la mesa redonda Modelos cualitativos de aprendizaje escolar: "Diagnóstico del lenguaje en la etapa preescolar" (Salvador y López Plantada); "Problemas de madurez adaptativa a la entrada en la E.G.B." (Palomino); "Detección de dificultades de aprendizaje a través de la prueba de ejecución crítica (Vives y Urcullu); "Proyección escolar de las dificultades de aprendizaje lector" (Lázaro); "Análisis de dificultades ortográficas (Pacheco); "Diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje de la comprensión escrita" (Caballero); "Intento de determinar las dificultades en el cálculo aritmético y su relación con la vida escolar" (Araujo y Crespo). Todos se pueden consultar en la Revista de Psicología General y Aplicada, (1976) nº 141/142, pp. 887-931.
- 21.- Véase el nº 2, Vol. 41 (1989) de la Revista Bordón dedicado a "Cuantificación y medida en la educación", especialmente los artículos de A. de la Orden y J.M. Jornet y otros.
- 22.- Destacamos entre ellas la que realizó Salvador Pérez (1988).
- 23.- Estos seminarios estuvieron dirigidos por el Dr. García Yagüe, tuvieron una duración cuatrimestral o anual, y contaron con la participación de un gran equipo interdisciplinar de profesionales de la educación de diferentes ámbitos: profesores de Universidad, inspectores de E.G.B., orientadores escolares y maestros de E.G.B. y de apoyo, previamente seleccionados cuando la investigación lo requiera. En ellos se debatían periódicamente las hipótesis y programas de trabajo de cada proyecto, se preparaban los equipos que iban a llevar a cabo la recogida o tratamiento de la información y se comentaban los resultados y las mejoras que debíamos introducir en los próximos trabajos.

Los primeros seminarios se llevaron a cabo con la ayuda de la Universidad Autónoma de Madrid (1982 y 1983) y los dos últimos desde los contratos con el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1989/1991). Dos de ellos terminaron con la presentación de los resultados y conclusiones en Mesas Redondas y sesiones públicas que organizó el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M - (1989/1991).

El Seminario de 1987/1988, por ejemplo, dedicó el primer cuatrimestre al reajuste de los indicadores y niveles de aprendizaje de 1º, 3º y 5º de E.G.B., a la elaboración y edición de las pruebas modificadas o de nueva creación, a la aplicación de la batería en una muestra de 300 a 500 escolares por curso durante la segunda semana de noviembre, la corrección y el tratamiento estadístico de los datos y el envío de informes a los colegios que habían participado; el segundo cuatrimestre lo dedicamos a ensayar programas de refuerzo en media docena de indicadores que nos parecían fundamentales; sirvieron de orientación para nuevas etapas de nuestros proyectos.

- 24.- Entre 1976 y 1978 y en colaboración con otros compañeros, nuestro trabajo se centró en el diagnóstico y los condicionantes del nivel de información de los conocimientos de base, buscando pautas de evaluación cualitativa (información escolar; amplitud, generalización, fluidez en respuestas cotidianas). Pueden encontrarse referencias explícitas en GARCÍA YAGÜE, J., PALOMINO, A., CAMINA, A. (1981); PALOMINO, A., CAMINA, A., CABALLERO, A. (1979).

La Revista Encuentros de Psicología Escolar, en su nº 1 (1979), recoge la comunicación que presenté sobre el tema en las III Jornadas de Orientación Escolar y Profesional.

El diagnóstico del nivel de información de los escolares en 3º de E.G.B y su relación con el rendimiento escolar, fué el tema que seleccionamos como memoria de Licenciatura, presentada en la

Universidad Complutense de Madrid en 1977 con el título "Nivel de información y rendimiento escolar", obteniendo la calificación de sobresaliente.

A partir de 1987 y ante los nuevos proyectos de investigación de nuestro grupo revisamos en colaboración con otros compañeros (Fernández Baroja, Piqueras y Martínez Belinchón, entre otros) los indicadores y niveles de aprendizaje de las pruebas de lectura que habían sido utilizadas en anteriores investigaciones, introduciendo variables e indicadores nuevos. Pueden verse referencias en los últimos trabajos del grupo ya citados.

- 25.- Entre 1987 y 1990 me fué encomendada la dirección de Seminarios específicos del área de lectura para alumnos de la E.U. "Santa María" en periodo de Prácticas. En total he dirigido cuatro Seminarios con una duración cuatrimestral y a uno de ellos (2º cuatrimestre del curso 1988/1989) se incorporaron profesores en ejercicio de los cursos 1º y 3º de E.G.B. Los objetivos que fijamos en todos se centraron tanto en el diagnóstico de las dificultades en la lectura (análisis y aplicación de tests para recoger información; observación del proceso didáctico que se sigue en los centros) como en el ensayo de programas de recuperación, previo estudio teórico de planes ya elaborados. Dos de estos seminarios formaron parte del concierto que se estableció entre el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la U.A.M y la Vicedirección de Prácticas de la E.U. "Santa María". El que realizamos durante el segundo cuatrimestre del curso 1988/1989 se integraron dos profesores de 1º de E.G.B, dos de 3º de E.G.B y un profesor de apoyo vinculado al Departamento de Orientación de uno de los centros. Su objetivo fundamental fué la experimentación de programas de refuerzo elaborados desde el Seminario. He de decir que los profesores que se vincularon a esta experiencia, cuya obligación era acudir cada quince días al seminario, lo hicieron con una periodicidad semanal; aportaron el material que se utilizó para recoger nuevos datos y el de las sesiones de refuerzo, su experiencia y valía personal y un enorme entusiasmo y colaboración que nos contagiaron al resto del grupo (alumnos en periodo de Prácticas y a mi como directora del Seminario).
- 26.- Contó con un amplio equipo investigador y la ayuda económica del CIDE. El equipo estaba formado por especialistas en diagnóstico y orientación (dos o tres por área de aprendizaje), una docena de maestros de E.G.B. dispuestos a implicarse en la investigación (seis en el área de Matemáticas y seis para lectura) y otros colaboradores (Licenciados en Psicología y Pedagogía y estudiantes) que nos ayudaron en las tareas de corrección y valoración de las pruebas. Estas circunstancias han posibilitado la realización del trabajo. De hecho, la experimentación de programas de refuerzo la habíamos intentado ya durante el curso 1988/1989 y, aunque contabamos con la ayuda de la Subdirección de Prácticas de la E.U "Santa María" de la U.A.M (especialmente de la Subdirectora en aquel momento, Dña. Isabel Salvador que nos permitió entrar en contacto con los centros y profesores), no pudimos llegar a resultados concluyentes, entre otras razones, por el escaso número de profesores que logramos vincular a la investigación en la fase de aplicación de programas. En el área de lectura, sólo contabamos con cinco profesores de diferentes cursos, adscritos a tres centros. (Véase nota anterior).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ADLER, H.J.(1940): How to read a book. Simon and Schuster; cit. por T.L. HARRIS y R.E. HODGES (Coeds) (1985), p. 228.

ANDERSON. R.C. y otros (1985): Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading. Washington, D.C.National Institute of Education.

AYALA, F. (1991): "El nuevo analfabetismo" en A.B.C., febrero, p. 1.

- BRASLAVSKY, B.P. (1962): La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la escuela. Buenos Aires, Kalepusz.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on teaching reading" en M.C. WITTROCK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARROLL, I.B. y CHALL, J.S. (Eds) (1975): Toward a literate society. Nueva York, McGraw-Hill.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (1982): Agenda escolar del alumno. Madrid, Paidopsique, Promoción Educativa.
- CASTILLO CEBALLOS, G. (1979): La metodología del estudio en los centros educativos. Pamplona, EUNSA.
- CIMAZ, J. (1985): "No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores" en G.F.E.W. (1985): El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa, pp. 99-108.
- COHEN, R. (1980): Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- COLL, C. (1989): Psicología y Curriculum. Barcelona, Laia.
- COMITE PARA EL DESARROLLO ECONOMICO (1980): "La innovación en el educación" en R.A. WEISGERBER, (Coord): Perspectivas de la individualización didáctica. Madrid, Anaya, pp. 38-48.
- COPPERMAN, P. (1978): The literacy hoax. Nueva York, William Morrow.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to read: the great debate. Nueva York, McGraw-Hill.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1989): "Investigación cuantitativa y medida en educación". Bordón, Vol. 41, 2, pp. 217-236.
- DEBOER, J.J. y DALLMAN, M. (1966): The teaching of reading. Nueva York, Holt Rinehart and Winston Inc.
- DOWNING, J. y THACKRAY, D.V. (1974): Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- DUNN, R. y DUNN, K. (1984): La Enseñanza y el estilo individual del aprendizaje. Madrid, Anaya.
- ECHEGARAY DE JUAREZ, E.M. (1971): Estudio dirigido. Técnicas de trabajo intelectual. Buenos Aires, Kapelusz.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Comprensión lectora: Determinación y perfeccionamiento". Revista Española de Pedagogía, VIII, 31, pp. 367-403.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, V, 33, pp. 17-39.
- FIJALKOW, J. y PRETEUR, Y. (1983): "L'acquisition de la langue écrite par l'enfant. Etudes d'inspiration piagétienne". En L. NOT (Edit): Perspectives piagetienes. Toulouse, Privat.
- FIJALKOW, J. (1989): Malos lectores ¿por qué?. Madrid, Pirámide.
- GARCIA HOZ, V. (1980): La educación en la España del Siglo XX. Madrid, Rialp.
- GARCIA YAGÜE, J. (1965): "La predicción y los tests como factores de orientación". Educadores, 33, pp. 413-432.
- GARCIA YAGÜE, J. (1969): "Orientación y predicción". En La Educación en el Mundo actual. Problemas y técnicas. Madrid, C.S.I.C., pp. 183-192.

GARCIA YAGÜE, J. y PALOMINO LOPEZ, A. (1971): "Dimensiones de la inteligencia". Revista de Psicología General y Aplicada, 112, pp. 525-544.

GARCIA YAGÜE, J. PALOMINO, A. CAMINA, A. (1981): El diagnóstico del nivel de información en E.G.B. Valladolid, Miñón.

GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el Primer Ciclo de la E.G.B. Madrid, CEPE.

GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1993): "La situación de los alumnos en los aprendizajes instrumentales a la salida de la escuela primaria (6ª de E.G.B.), y sus implicaciones curriculares". Tendencias Pedagógicas, nº 0, monográfico. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, U.A.M.

G.F.E.N. (1985): El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa.

GRATIOT-ALPHANDERY, H. (1985): "Función de la lectura en la formación del niño y del adolescente". En G.F.E.N.: El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa, pp. 47-51.

HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (Coeds). (1985): Diccionario de lectura y términos afines. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.

JEAN, G. (1985): "La lectura, lo real y lo imaginario". En G.F.E.N.: El poder de leer. Barcelona, Gedisa, pp. 62-68.

JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "Conceptualización del dominio educativo desde una perspectiva integradora en evaluación referida al criterio (E.R.C)". Bordón, Vol. 41, 2, pp. 237-275.

JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "Revisión de modelos y métodos en la determinación de estándares y en el establecimiento de un punto de corte en medición referida a criterio". Bordón, Vol. 41, 2, pp 278-301.

JORNET, J.M. y SUAREZ, J.M (1989): "La sensibilidad institucional: una característica métrica para los elementos de los tests de referencia criterial". Bordón. Vol, 41, 2, pp 303-324.

LAPP, D. y FLOOP, J. (1978): Teaching reading to every child. Nueva York, McMillan.

MADDOX, H. (1964): ¿Cómo estudiar?. Barcelona, Oikos-Tau.

MAYOR ZARAGOZA, F. (1990): "Hacia una educación básica universal". Escuela Española, 3000, pp. 19.

MEDINA RIVILLA, A. y otros. (1987): Cómo globalizar la enseñanza en los primeros años de la escolaridad. Madrid, Cincel.

MÉNDEZ APARICIO, J. (1985): "La biblioteca pública. ¿Índice del subdesarrollo español?". En J.A. PEREZ RIOJA: Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1953): Cuestionarios de lectura. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 419-424.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1965): Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 413-574.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1969): La Educación en España. Bases para una Política Educativa. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1978): Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid, Escuela Española, 7ª edición actualizada.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): Programas Renovados del Ciclo Inicial. Madrid, Escuela Española.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991): Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la Enseñanza Primaria.

MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, C.E.P.E.

MONTERDE MAINAR, F. (1988): Método "RL-250" para leer más y mejor. Barcelona, PPU.

PALOMINO LOPEZ, A. (1969): "La predicción del rendimiento y sus posibilidades orientadoras". Revista de Psicología General y Aplicada, 160, pp. 914-915.

PALOMINO, A. CAMINA, A. CABALLERO, A. (1979): "El test de Nivel de Información de García Yagüe y sus posibilidades en E.G.B.". Educadores, 101, enero-febrero, pp. 547-570; 104, sept-oct, pp. 547-570.

PERETTI, J. (1971): Las contradicciones de la cultura y de la Pedagogía. Madrid, Studium.

PEREZ RIOJA, J.A. (1986): Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.

PORCHER, L. (1976): La escuela paralela. Buenos Aires, Kapelusz.

POSTLETHWAIT, T.N. y ROSS, K. (1992): Effective schools in reading. International Reading Association. Newark, Delaware.

QUINTERO GALLEGO, A. (1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú Ediciones.

QUINTERO GALLEGO, A. (1989): "La comprensión lectora según los tipos de discurso". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la Escuela. Madrid, Pirámide, pp. 79-91.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1989): "Introducción al libro leer en la Escuela". En FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ. (Coor.): Leer en la Escuela. Ob. cit., pp. 11-16.

SAINSAULIEU, R. (1966): "Les classe sociales défavorisées en face de la télévision. Quelques hypothèses". Revue Française de Sociologie, VII, 2, abril-junio, pp. 202-212.

SALVADOR PEREZ, I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Madrid. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

SALVADOR PEREZ, I. (Coor) (1991): Un modelo para la recuperación y el refuerzo de los aprendizajes básicos en E.G.B. Informe del proyecto presentado al C.I.D.E. Proyectos de Investigación Educativa, 1989.

SECADAS, F. (1971): "Las dimensiones básicas de la inteligencia". Revista Española de Pedagogía, oct-dic, pp. 351-368.

THORNDIKE, E.L. (1917): "Reading as reasoning: a study of mistakes in paragraph reading". Journal of Educational Psychology, Vol. VIII, pp. 323-332.

TINKER, M.A. (1966): Bases for effective reading. Minneapolis, University of Minnesota Press.

TINKER, M.A. y McCULLOUGH, C. (1968): Teaching elementary reading. Appleton-Century-Crofts. Citado en T.L. HARRIS y R.E. HODGES. (Coeds) (1985), ob. cit., pp. 228.

WAPLES, D. y otros. (1940): "What reading does to people". University of Chicago Press. Citado por T.L. HARRIS y R.E. HODGES. (Coeds) (1985), ob. cit., pp. 226-228.

WITTROCK, M.C. (1990): "Procesos de pensamiento de los alumnos". En M.C. WITTROCK: La investigación de la Enseñanza. III. Profesores y Alumnos. Barcelona, Paidós, pp. 569-576.

VELA, M. y PASCUAL, M. (1969): "La estructura de la inteligencia técnica". Revista de Psicología General y Aplicada, 94, pp. 705-770.

VELA, M. y PASCUAL, M. (1969): "Dimensiones de la comprensión verbal". Revista de Psicología General y Aplicada, 94, pp. 626-627.

PRIMERA PARTE

EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA DEL HECHO LECTOR Y SU IMPORTANCIA PEDAGOGICA

CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS EN LA
INVESTIGACION DEL HECHO LECTOR

1. LA COMPLEJIDAD DEL TEMA

El intento de definir la lectura así como determinar sus características, los factores, habilidades y procesos componentes, se perfila como algo difícil y complejo.

Prácticamente la investigación sobre la lectura, desde sus inicios, gira en torno a estos interrogantes: ¿qué es la lectura?, ¿cuáles son sus componentes?, ¿es una única aptitud?, ¿es un conjunto de aptitudes?, ¿cuáles son los factores condicionantes?, ¿es un proceso único?, ¿son varios procesos?, ¿cuál es su grado de relación?, ¿son independientes?, ¿el dominio de unos condiciona la actividad de otros?, etc.

Las respuestas encontradas han oscilado históricamente entre dos grandes corrientes de pensamiento: la perceptual y la cognitiva (Wittrock, 1981). Hoy día parece que la balanza se inclina más hacia los factores cognitivos y lingüísticos, aunque la mayoría de los autores coinciden en reconocer que la naturaleza de la lectura es "compleja" y "heterogénea".

Así pues, al analizar la naturaleza de la lectura tendremos que contemplar la variedad de factores intervinientes en ella (fisiológicos, psicológicos, sociológicos, lingüísticos, pedagógicos, etc.), que han sido objeto de estudio, análisis e investigación desde distintos enfoques y disciplinas.

Esta pluralidad de enfoques ha repercutido positiva y negativamente sobre la lectura:

- Como efecto positivo, entendemos que se ha enriquecido su conocimiento con el aporte de distintas investigaciones, teorías explicativas y áreas de conocimiento con las que se interrelaciona; un ejemplo podría ser el caso de la comprensión lectora que se ha beneficiado de la Lingüística, de la Gramática textual, de la Psicología cognitiva, etc.
- Como aspecto negativo destacaríamos la existencia de diferentes respuestas a los mismos problemas, apoyados en estudios experimentales, pero condicionados por la filosofía y actitud del investigador, sus objetivos, la metodología, las técnicas e instrumentos de diagnóstico que utiliza, etc. Tal vez, este podría ser el motivo de que, a pesar de haber sido la lectura un tema muy investigado, realmente se ha avanzado poco en cuanto a soluciones prácticas válidas, especialmente en el terreno del tratamiento de las dificultades y deficiencias en su aprendizaje.

2. APROXIMACION AL HECHO LECTOR A TRAVES DE LAS DEFINICIONES DADAS POR DIVERSOS AUTORES

Una vía introductoria para aproximarnos al concepto de lectura podría ser realizando el análisis de las definiciones que de ella han dado los expertos.

Encontramos que cada definición suele hacer mayor hincapié en unos aspectos que en otros. La diversidad de factores implicados, la complejidad de la actividad lectora, la convergencia sobre ella de diferentes perspectivas y áreas de estudio, hace que los intentos de definición reduzcan su campo desde las actitudes y expresiones del que lo define. Pero una panorámica de ellas puede adentrarnos en el tema.

Parece imposible, pues, abarcar el concepto de lectura en su totalidad, sin embargo, nos ha tentado bucear en algunas de

las definiciones más divulgadas con el fin de descubrir posibles hilos conductores hacia puntos o focos de confluencia que nos permitieran hacer agrupaciones. Pero el intento ha topado con la misma gran diversidad dentro del propio grupo. Otra dificultad ha resultado ser la clasificación de las definiciones, pues cada una, por su contenido, podría estar incluida en más de un grupo.

Desde esta perspectiva, hemos conseguido una muestra de definiciones que organizamos en cinco bloques: habilidades, procesos, objetivos, niveles y comunicación.

A) Definiciones que describen la lectura como habilidad

En este grupo incluimos las definiciones que destacan una o más habilidades (aspecto unifásico, bifásico o plurifásico), implicadas en la actividad de leer, diferentes por su naturaleza (fisiológica, perceptiva, intelectual y lingüística), por las características de los procesos que implican (decodificadores, comprensivos o de conjugación de ambos), y por el contenido sobre el que actúan (letras, sílabas, palabras, etc.).

ELKONIN (1963): La lectura es una reconstrucción de las formas sonoras de una palabra sobre la base de su representación gráfica... El que, independientemente del nivel de comprensión de las palabras, puede recrear correctamente su forma sonora, es capaz de leer (p. 47).

ALAIN (1966): Conocer letras y hacer sonar un conjunto de letras, es explorar de una ojeada la frase entera, es reconocer las palabras. (Cit.por Quintero Gallego 1987, p.18)

MIALARET (1972): Ser capaz de transformar el mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de apreciar y juzgar el valor estético (p.13).

SMITH (1973): Leer es la habilidad para reconocer y comprender los símbolos impresos del vocabulario hablado del niño [...]. Esta habilidad para

pensar, razonar y conceptualizar hace posible concebir nuevas ideas de las páginas impresas sin haberlas experimentado (p.31).

DEHANT Y GILLE (1976): Leer es emitir un juicio, manifestar si se está de acuerdo con las afirmaciones del autor, o en desacuerdo con las mismas; es asentar un acto crítico capaz de distinguir lo verdadero de lo falso, lo verosímil de lo inverosímil, o lo posible de lo imposible (p.17).

SMITH (1983): Habilidad para encontrar respuestas en la información visual de lo impreso a las preguntas particulares que son enunciadas (p.189).

JIMENEZ GONZALEZ (1989): Habilidad de procesar información grafémica y fónica de las palabras impresas [...] de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras (p.78).

B) Definiciones centradas en la descripción de la lectura como proceso

Las definiciones aquí incluidas coinciden en plantear la lectura como un proceso. Ahora bien, difieren en cuanto a las características que atribuyen a su naturaleza (perceptual, cognitiva, etc), el enfoque desde el que abordan su estudio (interpretaciones como proceso fisiológico o psicofisiológico, como procesamiento de la información, como niveles de desarrollo progresivamente más complejos en las habilidades que implica, como proceso de análisis y síntesis y como proceso de construcción del significado) y en la actitud del lector ante el texto.

Lógicamente, según entendamos el proceso, se requieren unas u otras habilidades y una actitud activa o receptiva en el lector.

BAMBERGER (1975): Leer ... es, ante todo, un proceso perceptivo durante el cual se reconocen unos símbolos, que inmediatamente se traducen a conceptos intelectuales. Este quehacer mental se amplía en forma de proceso de pensamiento a medida que las ideas, los conceptos, se van conectando entre si y

constituyen mayores unidades intelectuales. Más el proceso del pensar no consta tan sólo de entendimiento de las ideas percibidas, sino que consiste también en la interpretación y evaluación de las mismas (p.28).

FOUCAMBERT (1979):

El lector, situado ante unos signos escritos que componen un mensaje, coordina el movimiento de los ojos para seguir las líneas de izquierda a derecha, interrumpiendo este movimiento varias veces por línea para permitir a los ojos una mejor percepción cuando se inmovilizan sobre un conjunto de signos comprendidos entre varias letras y entre varias palabras. Esta actitud perceptiva conduce al lector a dar un significado al texto escrito y a asociar entre sí, con el conjunto de sus experiencias pasadas, los elementos percibidos conservando de ellos un recuerdo con formas de expresiones y de juicios de ideas. (Cit. por Bellenger, 1979, p.39).

ALONSO Y MATEOS (1985):

Proceso activo, constructivo, inferencial, caracterizado por la formación y comprobación de hipótesis emitidas acerca de lo que trata el texto (p.6).

LURIA Y TSVETKOVA (1987):

El proceso de la lectura comienza con la percepción consecuente del sistema de símbolos escritos (grafemas, palabras, estructura sintáctica). El lector debe descifrar estos símbolos, comprender el significado de cada determinada letra y palabra, unirla en unidades más grandes: frases o sistemas de frases (textos). También debe retener en su memoria operativa las unidades de información, correlacionarlas entre sí y destacar del texto unidades semánticas complejas (p.33).

NIEMI Y POSKIPARTA (1989):

La lectura de una palabra se inicia fijando los ojos en ella. Esto es seguido de la codificación que envuelve varias etapas. La información visual se posa durante un breve periodo de tiempo en la memoria icónica o visual, y está sujeta a discriminación visual y persistencia icónica. Luego sucede la importante transferencia desde la memoria icónica

hacia la operativa, donde la memoria toma una forma fonológica o semejante al lenguaje. Dependiendo de las habilidades del lector, se crea, tarde o temprano, un contacto con el diccionario interno que conduce al reconocimiento de la palabra. Tanto los factores sensoriales (de la base hacia arriba), como los conceptuales (de arriba hacia abajo), ayudan a la codificación, estos últimos extraídos de las representaciones en la memoria a largo plazo (p.443).

SARTRE (s/d):

Al leer se prevé, se espera. Se prevé al final de la frase, la frase siguiente, la página posterior: se espera que éstas se confirmen o que informen dichas previsiones: la lectura se compone de una cantidad de hipótesis, de sueños por despertares ... Es preciso que el lector se invente todo en una perpetua superación de todo lo escrito. Sin duda, el autor le guía, pero sólo le guía; los hitos que ha puesto están separados por el vacío, los cuales hace falta unirlos e ir más allá de ellos. En una palabra, la lectura es creación dirigida. (Cit. por Mialaret, 1990, p.27).

C) Definiciones que describen objetivos y finalidades de la lectura

La lectura no es un acto exento de objetivos o finalidad, neutro; leemos por algo y para algo.

En este grupo de definiciones encontramos respuestas sobre si la lectura es comprensión o simple traducción de símbolos gráficos. Cada uno de los autores expresan lo que, para ellos, constituye la esencia de la actividad lectora (comprender, interpretar, aplicar, buscar significados, etc) y sus diversas aplicaciones (aprender, desarrollo personal e intelectual, satisfacer necesidades, etc). Desde esta perspectiva se resalta el caracter instrumental de la lectura; la lectura no es un fin en si misma.

- DEHANT Y GILLE (1976):** El acto de leer debe tener como finalidad la comprensión del texto escrito. No basta, en efecto, con que el alumno lea mecánicamente las palabras y oraciones puestas unas tras otras, sino que tenga acceso a lo esencial del mensaje. En otras palabras, debe captar exactamente el pensamiento escrito con todos sus matices, de modo que su conducta pueda eventualmente sufrir alguna modificación (p.17).
- JEAN (1978):** ... leer significa tener la posibilidad de disponer de un instrumento adecuado para adquirir conocimientos, de cierta sabiduría, de informaciones sobre el mundo y los hombres y de numerosas ocasiones de entretenimiento [...] Leer significa sin duda entrar en un universo de signos muertos que la lectura hace vivos, activos (pp. 62-63).
- PHILIPPE (1979):** Leer es comprender la significación de un texto escrito, pero es también y sobre todo poder utilizar los contenidos de una manera conforme a sus necesidades (p.29).
- MEDINA RIVILLA (1981):** ... no podemos aceptar el concepto de lectura como la traducción fonética de grafismos, ya que la lectura es una actividad de potenciación intelectual, cuya finalidad es capacitar al discente para interpretar un texto (p.194).
- MIALARET (1990):** La lectura no puede reducirse a una simple cuestión de aprendizaje de un código; está vinculada a toda la actividad psíquica del sujeto que "lee"; la lectura se inscribe en el seno de un proyecto más general; leer, ya se trate del periódico, de una novela, de una nota, de un poema, de una relación de experiencia, de los subtítulos de una película, de un mapa de estado mayor o de una obra de teatro, constituye siempre una actividad que halla su significado porque se inscribe en el interior de un proyecto (p.28).
- WEISS (s/d):** Leer consiste ... en inferir el significado de un enunciado (anticipación semántica), en función del contexto lingüístico y de la experiencia de lo escrito que se posee ... en verificar la validez de dichas inferencias según la coherencia general del mensaje ... La lectura adquirida es, por tanto, la proyección del sentido en lo escrito y no

"sangría de significados"; aplica unas operaciones complejas requeridas por una búsqueda activa del sentido. (Cit. por Mialaret, 1990, p.28).

D) Definiciones que aluden al rasgo evolutivo del aprendizaje lector.

La mayoría de los autores, al definir la lectura, lo hacen pensando en las características y el grado de destreza de la persona que lee (niño o adulto, en periodo de iniciación, de perfeccionamiento, afianzamiento o dominio), pero realmente son pocos los que expresan la idea evolutiva del aprendizaje lector y sus implicaciones hasta convertirse en un acto maduro.

Hemos elegido dos definiciones que, en nuestro criterio, pueden representar este matiz tan importante desde la perspectiva pedagógica.

SPACHE (1977): La lectura varía desde la fase en que primordialmente trata de identificar las palabras, hasta llegar a ser un acto de plena madurez, que implica la mayoría de los procesos mentales más elevados, pasando por el desarrollo de la vista, el conocimiento del significado de las palabras y los diversos métodos de acceder al vocabulario, y por los distintos tipos y grados de comprensión del lenguaje. (Cit. por Harris y Hodges, 1985, p.227).

CALFEE Y DRUM (1986): Se sabe leer cuando: "Puede leer casi todo en su lengua nativa, con comprensión del mensaje o con identificación de las barreras para comprenderlo (...); sabe cuando un texto es ambiguo, cuando el vocabulario (léxico) no le resulta familiar o cuando desconoce la estructura conceptual del texto" (p.806).

E) Definiciones que aluden a la lectura como comunicación

Cualquiera que sea la explicación que se ofrezca de la

lectura (habilidad o proceso), no cabe la menor duda de que, por tratarse de una modalidad del lenguaje, en el fondo siempre se establece un fenómeno de interacción/comunicación entre lector y autor, con implicaciones y resonancias intelectuales y afectivas subjetivas que actúan en la base tanto de la interpretación del mensaje como de la motivación hacia la comunicación a través del texto.

Hemos querido "adivinar" esta idea en bastantes definiciones de las cuales ofrecemos una muestra.

- GEPHART (1970): El término "lectura" se utiliza haciendo referencia a una interacción en que los estímulos visuales empleados por un autor cobran un cierto sentido en la mente del lector. La interacción presenta siempre tres aspectos: 1) el contenido de la lectura; 2) el conocimiento del lector; 3) las actividades fisiológicas e intelectuales ... (Cit. por Staiger, 1973, p.15).
- GOODMAN (1976): Lectura ... actividad de codificación, descodificación y recodificación de mensajes. (Cit. por Bergk, 1989, p.132).
- LOBROT (1979): La lectura constituye un trabajo de caracter intelectual con importantes implicaciones afectivas y motivadoras hacia la comunicación. (Cit. por Bellenger, 1979, p.39).
- CROWDER (1985): La lectura es uno de los canales de comunicación a través de los cuales recibimos mensajes en nuestro lenguaje (p.16).

Algunas reflexiones

El breve repaso que hemos hecho sobre algunas definiciones de lectura procedentes de escritores con autoridad en la materia, nos ha conducido a las siguientes reflexiones:

- La lectura es un concepto que los autores se esfuerzan en clasificar y delimitar, a veces con más entusiasmo

que efectividad. Con frecuencia, en sus definiciones, emplean términos tan confusos, ambiguos, y discutibles como el propio concepto que intentan definir.

- . El problema, como ya apuntábamos al principio de este apartado, puede radicar en que, al tratarse de un fenómeno humano y pluridimensional, resulta rebelde a la definición.
- . Su estudio sólo permite focalizar una o unas cuantas dimensiones, nunca todas; pero cada perspectiva particular es insuficiente, y necesitamos complementarla con aportaciones dadas desde otras perspectivas.
- . Sin embargo, el tema es importante, porque tomar una u otra óptica, condiciona las orientaciones metodológicas para su enseñanza (objetivos, estrategias, textos, modelos y criterios de evaluación, etc), y muy especialmente hunde sus implicaciones en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades y deficiencias lectoras (1).

3. LOS GRANDES TEMAS DE LA INVESTIGACION TRADICIONAL SOBRE LA LECTURA

La preocupación por el tema de la lectura es muy antigua y la historia ofrece aportaciones interesantísimas desde el periodo clásico. Pero, para centrarnos en el concepto moderno de investigación, vamos a partir de los trabajos que se han llevado a cabo en el último cuarto del siglo XIX y principios del siglo XX.

En opinión de Gibson y Levin (1980), cabe diferenciar dos grandes líneas de preocupación en torno a las cuales va a girar casi toda la investigación: a) El proceso de la lectura; b) Los métodos de enseñanza.

En el desarrollo de estas dos grandes líneas de investigación, los autores citados diferencian tres etapas:

- 1ª) Desde finales del siglo XIX hasta aproximadamente el primer cuarto del siglo XX.
- 2ª) Desde 1925 (más o menos) hasta 1960.
- 3ª) Desde 1960 en adelante.

En el primer periodo, el problema fundamental para la Psicología Experimental y Educativa fue intentar entender el proceso de la lectura y sus factores componentes, apreciándose dos grandes campos de trabajo:

1) Investigaciones centradas en el componente fisiológico y perceptivo-visual de la lectura (Javal, 1879; Cattell, 1886; Buswell, 1920; Judd y Buswell, 1922; Gray, 1925; etc).

2) Investigaciones sobre la comprensión (Huey, 1908; Thorndike, 1917; Hoover, 1921; Smith, M.E., 1926; Gates, 1926; etc). Según Singer (1985) esta línea representa el enfoque cognitivo.

Brevemente nos vamos a referir a algunos de los estudios más destacados sobre puntos que nos parecen relevantes, porque a sus autores les consideramos precursores de muchos de los grandes problemas que se han seguido investigando hasta la actualidad y, en algunos casos, aportaron conocimientos válidos hoy día.

A.- Estudios sobre el componente óptico

Los trabajos de Javal (1878), parecen marcar el punto de partida en el estudio del movimiento de los ojos en la lectura, encontrando que es discontinuo e irregular; es decir, los ojos efectúan movimientos de avance (momento de progresión), de retroceso y pausas (fijaciones). Afirma este autor que precisamente la lectura se realiza durante las pausas o fijaciones.

Estos resultados fueron confirmados y ampliados por otros autores posteriormente (Lamare, Landolt, Erdmann y Dodge, Buswell, Huey, Gray, etc). Dentro de este grupo merece que mencionemos los trabajos llevados a cabo por Gray durante la primera mitad del siglo XX. De ellos destacamos aquí sus investigaciones sobre los movimientos básicos implicados en el proceso lector, que le llevaron a concluir que son iguales en todo el mundo, con independencia del idioma y de su estructura, y de los caracteres y tipos de letras, registrando cuatro movimientos: dos de progresión (izquierda/derecha, y arriba/abajo) y dos de verificación (derecha/izquierda y abajo/arriba).

B.- Estudios de velocidad lectora y factores condicionantes

Otro campo de investigación íntimamente relacionado con el anterior es el estudio de la rapidez lectora.

Estos trabajos permitieron afirmar que la rapidez en la lectura depende del número de pausas o fijaciones que hagan los ojos, así como del carácter progresivo o regresivo de los movimientos, realizándose estudios para comprobar qué factores influyen en el número y duración de las pausas, y en el tipo de movimientos.

Las investigaciones de este grupo pueden estar representadas principalmente por las que realizó Buswell (1920), para hallar la relación entre el movimiento de los ojos con la edad y con el modo de lectura (oral o silenciosa), llegando a la conclusión de que la velocidad lectora aumenta con la edad. Durante el primer grado escolar la rapidez de la lectura oral es mayor que la silenciosa, siendo posteriormente a la inversa; es decir, las diferencias de velocidad en ambas lecturas aumentan a medida que avanzan los grados escolares (resultado al que también llegó Gray, en 1925).

El mismo autor se interesó por averiguar el tiempo transcurrido entre la entrada del estímulo visual y la salida fonomotriz

(coordinación visual y fonética). Los resultados encontrados han permitido justificar la lentitud de la lectura oral frente a la silenciosa en los grados superiores, pues la necesidad de vocalización repercute negativamente en la velocidad.

Buswell, junto a Judd (1922), analizaron la relación entre la velocidad y el propósito que guía al lector (leer por leer; leer para contestar a preguntas específicas, para seleccionar verbos, para hacer una paráfrasis, etc), y trataron de comprobar también la influencia del material lector en el movimiento de los ojos. Estos estudios les llevaron a concluir que los lectores varían sus procesos de lectura según sus propósitos y la calidad del material lector.

Otros factores examinados en relación con la velocidad, fueron los referidos a los aspectos tipográficos: la calidad del papel y la fatiga ocular (Hull y Annes, citados por Starch en 1929); el tamaño del tipo de letra y la longitud de los renglones (Blackhurst, 1927; Gates, 1931).

El resumen de los factores que influyen en los movimientos oculares, y por lo tanto en la velocidad, lo realizó Vernon (1931), estableciendo los siguientes grupos: 1) factores tipográficos (longitud y tamaño del tipo de letra); 2) la edad y madurez del lector; 3) el propósito lector; 4) la naturaleza del material leído; 5) los hábitos adquiridos de movimientos oculares.

C.- Relaciones entre percepción y lectura

El estudio de la percepción y su influencia sobre la lectura acaparó la atención de los investigadores desde finales del siglo XIX.

La percepción, función psicológica ligada al registro visual o auditivo, se plantea como un doble problema:

- 1) ¿Se percibe la palabra como un todo?
- 2) ¿Se perciben primero las letras como partes constituyentes de la misma?

De las investigaciones llevadas a cabo sobre este dilema, citaremos las que nos han parecido más significativas para nuestros propósitos.

Ya Catell, en 1886, llevó a cabo un trabajo experimental que le condujo a concluir que las palabras se reconocen tras una breve exposición taquitoscópica, deduciendo de ello que la unidad de percepción es la palabra. Otros investigadores confirmaron y ampliaron la misma interpretación: por ejemplo Pillsbury (1897), comprobó que se pueden identificar palabras con letras poco reconocibles o ilegibles y Endmann y Dodge (1898) matizan diciendo que también se puede hacer a larga distancia, situación en la que las letras resultan poco visibles.

Frente a los defensores de la percepción global de la palabra, otros investigadores mantienen la percepción segmentada (letra a letra) de la palabra. Por ejemplo, Goldscheider y Müller (1893) encontraron en sus estudios que, en exposiciones breves de palabras, aumentaban los errores cuando se suprimían las letras básicas, con lo cual, ponen de manifiesto que el lector es sensible a las letras individuales en la percepción de la palabra (Cuetos Vega, 1990, p.28).

Pero, a pesar de las investigaciones efectuadas (la mayoría en situación de laboratorio), la cuestión no parece estar muy clara, cuando Huey (1908), escribe que "hasta el lector maduro lee por frases, palabras o letras según sirva a sus propósitos". (Quintero, 1987, p.31).

D.- Estudios sobre la comprensión

Este objetivo de investigación lo encontramos más desarrollado dentro de la corriente de las que interpretan la lectura

como una forma de razonamiento.

Uno de sus principales representantes es Thorndike (1917), quien identificó los procesos implicados en la lectura con el razonamiento, afirmando que:

"Comprender un párrafo es como resolver un problema de matemáticas. Consiste en escoger los elementos debidos de la situación y reunirlos convenientemente, dándole además a cada uno la debida importancia. La mente es como si dejáramos asaltada a cada palabra del párrafo. Debe seleccionar, reprimir, suavizar, encarecer, relacionar y organizar, todo esto bajo la influencia del tema debido o del propósito o demanda" (Reed, 1949, p.49).

La comprensión lectora, para este autor, es por lo tanto una única aptitud que no puede descomponerse en elementos independientes (habilidades y/o procesos).

Más tarde, Reed (1949), explicando a Thorndike, dirá: "La clave de la psicología de la comprensión de la lectura está en considerarla como una forma de razonamiento o de pensamiento gobernado" (p.48).

Se inicia también en esta época el estudio del vocabulario asociado (o como parte integrante) a la comprensión. Recordamos, entre otros, los trabajos enfocados hacia la exploración de la amplitud del vocabulario del niño (M.E. Smith, 1926) o la tipología de las palabras empleadas en el material de la lectura (Gates, 1926; Ayer, 1926, etc). Trabajos que conducen a considerar la importancia de oralizar la lectura, pues para el niño las palabras habladas tienen ya significado, y a incluir en los textos aquellas palabras que sean de su vocabulario usual.

Por último, destacaríamos aquellas investigaciones que tratan de determinar el efecto sobre la comprensión de algunas estrategias o formas utilizadas en su enseñanza. Por ejemplo: Hoover (1921) y Smith (1923) estudian las consecuencias de la práctica motivada hacia algún tipo de respuesta (una orden, un

juego, etc); Germane (1920, 1921, 1922) y Yoakom (1921) analizan las consecuencias de formular preguntas previas a la lectura; Bird, (1918) las que surgen de la explicación previa del contenido, y Alderman (1923, 1926), la dirección que debe adoptar la enseñanza de la lectura para encontrar y retener las ideas centrales de los libros de estudio.

Nos ha sorprendido favorablemente que, en época tan temprana, se investiguen y se planteen estrategias de enseñanza de la comprensión que aún hoy se presentan como novedosas.

Gates (1921) investiga la relación entre la velocidad y la comprensión, encontrando que son positivas, aunque halla que el aumento de velocidad no se transfiere hacia una mayor comprensión, se trata por lo tanto de funciones relacionadas pero separadas. Ambas están afectadas por factores como la madurez y el grado lector, los propósitos de la lectura, etc. Basándose en la variedad de procesos y tipos de lectura, además de la multiplicidad de habilidades y destrezas de cada tipo, construyó un test diagnóstico, cuyos componentes son: habilidades fonéticas, lectura oral, lectura silenciosa y comprensión auditiva.

Desde una perspectiva opuesta a Thorndike, Gates considera que la comprensión no supone una sola aptitud, y en la misma línea, años más tarde, Monroe (1932) formula la hipótesis de que la habilidad lectora general consiste en múltiples factores (Singer, 1985).

Algunas conclusiones

Nos parece que este periodo fue muy fecundo y a sus autores podríamos calificarles de auténticos precursores de muchos de los problemas en los que se ha centrado la investigación en años posteriores.

Los trabajos que se realizaron contribuyeron a clarificar el componente óptico de la lectura (fisiología del proceso,

movimientos oculares y su relación con la velocidad), así como el perceptivo (enfoque psicofisiológico) centrado en el análisis de la unidad de percepción. Smith (1983) señala que "una buena cantidad de la investigación reciente sobre percepción en la lectura es básicamente la réplica de los primeros estudios con un equipo más sofisticado" (p.214).

Observamos un consenso casi generalizado entre los autores que hemos consultado, en destacar a Huey (1908), cuya obra "The Psychology and Pedagogy of Reading" se ocupa de la mayoría de los problemas de hoy, y sus teorías y experimentos son tan actuales que es una pena que sus investigaciones no hayan tenido la influencia que merecían, se lamentan Gibson y Levin (1980).

Quedan delimitadas también las líneas de investigación en torno a la comprensión, campo que en la actualidad suscita un gran interés tanto desde el punto de vista pedagógico como psicológico. La posición de Thorndike representa lo que se ha venido en llamar "enfoque holístico" según el cual la comprensión es un proceso global, dependiente de una única aptitud y sin posibilidad de descomponerse en elementos independientes, postulado que en épocas más recientes siguen manteniendo autores como Clark (1972); Drahozal y Hanna (1978); Thorndike, R.L. (1974), citados por Johnston, (1989). Los trabajos de Gates, Monroe y otros, representan la posición contraria y plantean otro de los problemas irresueltos: el de las relaciones entre lo que hoy se denomina proceso de decodificación y comprensión, como veremos posteriormente.

En resumen, se perfilan los dos grandes procesos que en la actualidad se consideran componen el proceso de la lectura: el proceso de la decodificación (traducción del símbolo gráfico al fonético) y el de la comprensión; se plantean en ambos muchas preguntas que siguen formulándose y se manifiestan respuestas en todas las direcciones.

4. DECODIFICACION Y COMPRESION COMO EJES DE LA INVESTIGACION SOBRE LECTURA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

La separación que hacemos entre comprensión y decodificación es simplemente con intención metodológica, como vía de análisis y de acercamiento al hecho lector. Empezar por el estudio de la decodificación, y quizás extendernos más en algunos de los apartados, no debe considerarse como una toma de postura a favor de los que piensan que la lectura propiamente dicha acaba donde comienza la comprensión (Crowder, 1982, p.16), reduciendo ésta a una pura traducción del signo gráfico, que puede acompañarse o no de la captación del significado. En nuestro criterio, leer es fundamentalmente comprender.

En este apartado, vamos a abordar los grandes problemas que se plantean en torno a los procesos de decodificación y de comprensión.

4.1. LA DECODIFICACION: PROBLEMAS, TOPICOS Y CONTROVERSIAS

Concepto y componentes de la decodificación

El primer problema que encontramos al tratar de llegar a un concepto de decodificación, es el de su definición y los componentes que intervienen en el mismo, al igual que ocurre con el concepto de lectura.

A. Quintero (1987), después de someter a un análisis de contenido 25 definiciones referentes a la lectura, señala refiriéndose al concepto de decodificación que:

... se encuentran una gran variedad de matices que van desde el simple reconocimiento de símbolos impresos y/o una recreación de la forma sonora de las palabras, hasta una reconstrucción del mensaje hablado a partir de otro escrito, pasando por una asociación entre grafismo y sonido (p.21).

Identificar, interpretar, correlacionar, traducir, transfor-

mar, recrear, reconocer y percibir, son algunas de las expresiones verbales que se encuentran, a las que se asocian contenidos relativos a símbolos, letras, palabras, sonidos e imágenes visuales, para explicar en qué consiste el proceso de decodificación.

Del conjunto de las acepciones que presenta, en las que hay que destacar que algunas (las más), forman parte de una definición más amplia de la lectura, frente a otras que identifican a ésta con el proceso de decodificación (las menos), A. Quintero, extrae los componentes que integran la decodificación:

- . Componente perceptivo.
- . Componente fonológico.
- . Reconocimiento de símbolos o palabras impresas.
- . Asignación de un significado a la palabra.

Este último aspecto es discutible, pues no todos los autores incluyen en la decodificación el nivel semántico o de acceso al significado. Por ejemplo, Fredericksen (1977; 1979), sólo incluye en la decodificación los subprocesos: perceptivo, fonológico y de recuperación de categorías léxicas; la recuperación del significado de las palabras la incluye en el proceso de comprensión y análisis. Para Smith (1983), por el contrario, la simple traducción del signo gráfico al oral no es lectura.

Dejando al lado esta problemática, parece que hoy existe un acuerdo bastante generalizado en considerar la decodificación como el proceso a través del cual se verifica la traslación del signo gráfico al fónico, del lenguaje escrito al oral que el niño ya posee. En este proceso, subdividido a su vez en dos subprocesos, captación visual del signo gráfico y traducción grafofónica, aparecen implicados tanto factores de índole perceptiva, visual y auditiva, como lingüísticos y cognitivos, además de los factores fisiológicos (ojo, oído, capacidad articulatoria), que hacen posible la captación visual y la articulación del sonido, en el caso de la lectura en voz alta.

Calfee y Drum (1986), en un interesante artículo sobre la decodificación, apuntan la posibilidad de que ésta sea uno de los tópicos más controvertidos en torno a la lectura, a pesar también de ser de los más investigados. Definen el proceso como "uso de destrezas y conocimientos por los que un lector traduce palabras escritas al lenguaje oral, es decir, pronuncia palabras" (p.812); y comentan que, en ese proceso, el lector utiliza una serie de conocimientos y estrategias (información no visual), que son objeto de aprendizaje.

Problemas, tópicos de investigación y controversias

Muchos de los problemas que aparecen implicados en torno a la decodificación se apuntaron en el apartado dedicado a los antecedentes. Nos interesa, no obstante, destacar ahora algunos aspectos actuales.

Analizando el proceso de decodificación en sí mismo, se plantea el problema del acceso al léxico: ¿Se puede pasar directamente del signo gráfico al léxico sin necesidad de segmentar la palabra visualmente?. Dicho en otros términos, se plantea el problema de si el proceso perceptivo visual se verifica de forma global o segmentada: ¿Ve el lector la palabra globalmente o tiene que reconocer antes cada una de las partes constituyentes?, ¿es necesaria la mediación fonológica?, ¿reconocemos directamente las palabras a partir del estímulo visual o tenemos que transformar antes los símbolos gráficos en sonidos para llegar al léxico a través de ellos?.

Otra cuestión también importante. Dentro del procesamiento fonológico, en situaciones en que la traducción es fonológica: ¿depende la codificación de la aplicación de reglas de ortografía/sonido o de las analogías con palabras similares que están almacenadas en la memoria a largo plazo?.

En torno a estos interrogantes, podemos decir que ha girado la investigación sobre el proceso de decodificación, en el que

caben a su vez diversidad de enfoques y planteamientos que siempre encuentran apoyos empíricos; lo cual no viene sino a poner de manifiesto de nuevo la naturaleza compleja del proceso lector.

Como en épocas anteriores, la gran preocupación sigue siendo averiguar cuáles son las vías de acceso al léxico; es decir, lo que algunos autores denominan "las rutas de la lectura". En la actualidad, desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la investigación se ha polarizado preferentemente alrededor de dos vías: la ruta visual y la fonológica.

Procesamiento visual

El proceso lector, ya lo hemos indicado, comienza con la percepción del signo escrito. Desde el punto de vista de la función psicológica de la percepción, uno de los problemas más investigados es el relativo a la unidad de percepción en el reconocimiento e identificación de palabras.

A la pregunta básica en torno a la cual parece haber girado la investigación "¿reconoce el lector la palabra globalmente o, por el contrario, debe reconocer antes las partes constituyentes?", se han formulado dos hipótesis explicativas:

1ª. Procesamiento visual global de la palabra

Esta hipótesis parte de la premisa de que el lector no se detiene en las letras individuales o grupos de letras para identificar la palabra, sino en la palabra misma como un todo: La unidad de percepción es la palabra.

Algunos autores (Smith, 1983; Goodman, 1970; etc), explican que se pueden reconocer globalmente las palabras utilizando el contexto (decodificación por contexto), y la información que posee el lector (no visual), sobre vocabu-

lario (léxico u ortográfico), la sintaxis, el tema objeto de lectura, etc.

2º. Procesamiento visual segmentado.

La percepción de las palabras se realiza letra a letra; es decir, el acceso a la palabra requiere un análisis previo de las letras componentes.

Entre los seguidores de esta hipótesis advertimos dos tendencias: unos (Gough, 1976; Tsevetkova, 1977; LaBerge y Samuels, 1974, etc), defienden que el procesamiento es serial, se produce de izquierda a derecha; otros, por el contrario (McClelland, 1976), sostienen que el procesamiento se produce en paralelo, es decir, que se pueden identificar varias letras de forma simultánea.

Tanto desde la perspectiva de la percepción visual global como desde la de la segmentada, se plantean hipótesis que van dirigidas a cuestionarse si es la forma física de las palabras y/o de las letras, y en este caso se revalorizarían los factores perceptivos, o si, por el contrario, son aspectos de contexto o de información del lector los que permiten el procesamiento perceptivo, y en este caso se trataría de problemas lingüísticos y/o cognitivos.

Este problema va a afectar también, por una parte a la velocidad lectora (¿de qué depende?, ¿de la amplitud perceptiva por automatización de la decodificación visual o por problemas de índole cognitiva, expectativas, vocabulario, etc?) y por otra a los errores lectores (¿a qué se deben?).

La polémica surge, pues, al plantearse si es la forma de la palabra (percepción de formas) o si son otros aspectos (de contexto o de información del lector: vocabulario léxico, ortográfico, etc), los que permiten la percepción visual.

Estas teorías han generado asimismo gran cantidad de investigaciones, nuevas hipótesis, entre las que destacamos las siguientes propuestas:

- a) Las palabras se perciben por su forma física. Crowder (1982, pp. 82-85), desarrolla esta teoría que considera que la palabra se percibe como una forma distintiva en sí misma. Algunos autores hablan de letras ascendentes o descendentes en palabras con letras minúsculas, desempeñando un importante papel la tipografía, que aparece como un factor importante en la percepción de palabras por su forma (Coltheart y Freeman, 1974; Brooks, 1977).

Si nos centramos en las letras en vez de la palabra, encontramos de igual manera hipótesis alusivas a que las letras se identifican por la forma. Una de las más conocidas es la de Gibson (1969) y su teoría de los rasgos distintivos físicos (líneas curvas, rectas, diagonales, etc), que impulsó trabajos importantes encaminados a determinar que letra puede representar una mayor dificultad en función de la cantidad y complejidad de los rasgos; se cita con frecuencia su estudio sobre letras mayúsculas.

Otros estudios se han centrado en la discriminación de las letras por su dirección u orientación espacial (derecha/izquierda, arriba/abajo), estudios desde los que se han justificado los errores de inversión más frecuentes; en la discriminación de las letras por su tipografía en cuanto que se ha comprobado que facilita o dificulta la percepción (la sustitución de determinadas letras, a/e, es frecuente en escritura de imprenta, no en la manual). Aún otros, se han dirigido hacia la determinación de las letras en que se fijan los ojos dentro de la palabra (Marchbanks y Levin, 1965; Nurss, 1979), concluyendo que los niños se fijan fundamentalmente en las letras del principio y del final de las palabras, más que en las de el medio; esto podría ser una justificación de los errores de omisión, para los que se ha recomendado realizar actividades de análisis y

síntesis (descomponer y componer palabras), con la intención de obligar al niño a fijar su mirada en cada una de las letras.

- b) Ahora bien, junto a este grupo que inciden en los aspectos físicos, dando importancia por ello a factores de índole externa, encontramos hipótesis que vienen a cuestionar este enfoque perceptivo.

Smith (1983), se opone a lo que se denomina "Teoría clásica de la percepción", afirmando:

"En muchas circunstancias la cuestión de si un objeto es percibido depende menos de la intensidad del objeto -su claridad- que de la actitud del observador. La percepción de esta forma involucra una toma de decisiones similar a otras muchas actividades del cerebro" (p.32).

Para este autor, y desde su concepto de lectura, las palabras no se identifican por sus rasgos físicos (sería un problema de discriminación de formas, no de palabras), sino por la información que está en la mente del lector, no en el texto; es la teoría analítica de los rasgos, que también apoya Glushko (1981). El problema, visto así, representa el cuestionamiento del enfoque perceptivo-motriz, en defensa de la interpretación cognitiva de la percepción.

Como podemos observar, la percepción ha cambiado desde las primeras explicaciones centradas en la identificación del signo gráfico, llegando a considerar que está guiada por el pensamiento; esto es, con un componente cognitivo importante.

Ajuriaguerra (1977), explica este cambio de enfoque con las siguientes palabras:

"Percibir es recoger indicios, muestras de estímulos, proceder a un contraste secuencial y, partiendo de esa base, inferir, decidir, elegir un sentido (con incertidumbres y riesgos de error que dependerán de los estímulos y de las personas).

Más adelante concluye:

... no hay que estudiar la percepción únicamente en el plano del conocimiento de signos, sino en el de la formulación de hipótesis y de la aprehensión de significados" (p.329).

Resumiendo: ¿cómo se intenta resolver el conflicto entre la percepción visual global y la segmentada?.

Vellutino (1982), como antes lo hiciera Huey (1908), considera que la unidad de percepción es relativa y viene determinada por tres factores fundamentales:

- 1º) El contexto (material en el que se encuentra la palabra, aislada o dentro de una oración/párrafo; la naturaleza de la tarea: reconocer o identificar; las instrucciones que se dan al sujeto)
- 2º) Las características de la palabra, tales como su longitud, regularidad ortográfica, categoría léxica, complejidad de sus sílabas, etc.
- 3º) La destreza del lector (las palabras familiares son procesadas globalmente, mientras que las poco familiares son procesadas letra a letra; el cuerpo de palabras familiares aumenta con la destreza lectora (Cuetos Vega, 1988, pp. 662-663)

En esta misma línea, Mahoney (1974), diferencia cuatro factores que inciden sobre la estructura perceptiva o "expectativa":

- 1º) El contexto físico inmediato: letras o palabras que rodean (rasgos textuales).
- 2º) Contexto temporal: la extensión y naturaleza de las experiencias previas, esto es, los aprendizajes anteriores.
- 3º) La familiaridad con el estímulo: palabras conocidas o

desconocidas.

- 4º) Las categorías conceptuales: forma en que tenemos organizados los conocimientos (p.421).

De aquí deduce que nuestra experiencia no es pura ni independiente. "Percibimos y etiquetamos la información diferencialmente", destacando que esa diferenciación en la percepción viene condicionada sobre todo por factores como el aprendizaje previo y el contexto del estímulo.

Las investigaciones que se han hecho con niños vienen a demostrar que en éstos la unidad de percepción es la letra, y que sólo a medida que van madurando, acceden a la palabra de forma global.

Tsvetkova (1977), expresa como el proceso perceptivo de los niños difiere claramente del adulto:

"Según han probado las investigaciones de los movimientos de los ojos en la lectura, el lector experto no somete a análisis y síntesis todos los elementos de la palabra, capta sólo un conjunto limitado de letras que aportan la información esencial (con la mayor frecuencia el radical de la palabra), y por ese conjunto de sonidos/letras, establece el significado de la palabra entera.

En el comienzo formativo de la lectura, el entendimiento avanza tras la percepción y sólo es posible sobre la base de un prolongado análisis y síntesis de las palabras que se están leyendo. Gradualmente, a medida que se desarrolla y automatiza el hábito de la lectura, el entendimiento comienza a adelantar al proceso perceptivo" (p.260).

La destreza lectora parece ser un factor importante en la forma de percibir la información, alegándose razones de vocabulario, automatización de procesos, etc.

Veamos, por ejemplo, algunas investigaciones que postulan que los niños procesan letra a letra:

- Samuels, LaBerge y Bremer (1978), encuentran que en 2º

grado los niños procesaban las palabras analizando las letras componentes, en 4º, parte de las palabras eran procesadas globalmente y parte letra a letra, y en 6º, la mayor parte se procesaban globalmente.

- Mc Cormick y Samuels (1979) hallaron que, en los primeros grados, los malos lectores procesaban las palabras letra a letra y los buenos utilizaban unidades mayores.

Ahora bien, admitido que el niño procesa la información letra a letra, la duda que cabe es si el entrenamiento en la percepción de letras contribuirá al éxito en la percepción de palabras, lo cual tampoco parece estar suficientemente comprobado, ni desde el punto de vista predictivo ni desde el de las dificultades de aprendizaje.

Finalmente, es la teoría del procesamiento de la información la que parece dar respuesta a nuestro interrogante, al explicar las dos vías de procesamiento: una de abajo/arriba y otra de arriba/abajo.

La primera pretende identificar el elemento, es decir simple percepción auditiva o visual (proceso de manejo de datos), en tanto que la segunda se centra en determinar el significado del elemento (procesamiento de conceptos) y ambas son complementarias, como puede apreciarse en las palabras de Crowder (1982):

"Procesar de abajo-arriba es identificar el elemento, mientras que procesar de arriba-abajo es determinar lo que puede ser. Sería un error aproximarse a la lectura prescindiendo de cualquiera de ambos tipos de proceso" (p.90).

Procesamiento fonológico

El acceso al significado de la palabra requiere, para algunos autores, la traducción de los grafemas al sonido que les corresponde, esto es, implica como paso previo la decodificación del sonido de las palabras.

Entre los autores que postulan que esta vía es necesaria podemos citar a:

- Simon (1954), afirma "que es una ilusión creer que el niño pasa directamente de la visión de la palabra al concepto que ella expresa, cosa que ni siquiera suele suceder en el adulto que ya sabe leer, pues éste, aún cuando lee en silencio, conserva esbozos del movimiento de la laringe" (Molina, 1981, p.24).

- Rubenstein, Lewis y Rubenstein (1971) que, según Cuetos Vega (1988, p.663), son los principales defensores de esta hipótesis en oposición a la ruta visual de acceso a las palabras.

- Venezky (1976) para quien "la lectura es la traducción de lo escrito a una forma de lenguaje a partir de la cual el lector es ya capaz de derivar el significado" (Smith, 1983, p.246).

- Bannatyne (1978) sostiene que la lectura es "antes que nada un proceso auditivo-vocal", y llega a considerar los sistemas visuales de enseñanza de la lectura como una "aberración". Si el lenguaje es fonético ¿es posible que técnicas puramente visuales constituyan un método de enseñanza eficiente? (p.18) se pregunta.

Posturas contrarias a estos autores las encontramos en Smith (1973) y Baron (1973), que aseguran que la decodificación del sonido no es necesaria para la comprensión, aportando los mismos argumentos que ya hemos citado al tratar el procesamiento visual segmentado (percepción letra a letra). Piensan que el acceso a la palabra más que un problema fonológico es de carácter semántico (Smith, 1983, p.240).

Según Goodman (1970), dentro de esta misma línea interpretativa, las palabras no se identifican hasta que no se descubre la estructura sintáctica en la que se encuentran, y lo explica en

el sentido de que son las pistas sintácticas y semánticas del texto las que permiten al lector entrar en un juego psicolingüístico de conjeturas que le permiten anticipar, hipotetizar y predecir la que vendrá después.

Desde un enfoque psicolingüístico de la lectura, vemos reflejada la polémica interna sobre si es el componente fonético, el sintáctico o el semántico el que permite el acceso a la palabra.

Uno de los campos más investigados actualmente dentro del conocimiento lingüístico es el de las habilidades de segmentación lingüística definidas como la aptitud del sujeto para segmentar las palabras en las oraciones (conciencia léxica), las sílabas en las palabras (conciencia silábica) o los fonemas en las palabras (conciencia fonológica), campo este último muy estudiado desde el punto de vista de la madurez y/o prerequisites del aprendizaje, así como en el de las dificultades del aprendizaje.

El punto de partida de estos estudios es que las capacidades de segmentación lingüística están relacionadas directamente con el aprendizaje de la lectura, y sobre todo en los sistemas de lenguaje alfabético, en los que es necesario dividir las palabras en sus unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema/fonema, y tener conciencia de que el habla se compone de segmentos lingüísticos (fonemas, sílabas, palabras, frases, ...), que configuran la estructura del lenguaje. Liberman (1974); Morais, Cluytens y Alegría (1984); Bryant y Bradley (1985), y en nuestro contexto Maldonado y Sebastián (1987), entre otros autores, han puesto de manifiesto esa relación.

Quizás uno de los aspectos más investigados es el de las habilidades de segmentación de palabras (fónica y/o silábica) que se configura como un aprendizaje difícil para el niño, especialmente la fónica. En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1979) proponen que sea la sílaba y no el fonema lo que se segmente, ya que consideran que "las intuiciones espontáneas del niño cuando se enfrenta al lenguaje escrito son hipótesis silábicas y no

fonéticas" (Clemente, 1987, p.14).

En España contamos cada vez con más investigaciones y publicaciones que tratan de analizar si las habilidades de segmentación de palabras son un prerrequisito para el aprendizaje o una consecuencia del mismo. ¿Cuándo el niño adquiere la capacidad de segmentación?, ¿cómo incide ésta en el retraso lector?, ¿el entrenamiento de estas habilidades mejora el nivel de lectura de los niños retrasados? (Maldonado y Sebastián, 1987), aspecto este último que, según estos autores, y pese a tener evidencias en otras lenguas, no ha sido suficientemente investigado en la nuestra. Advertimos lo diferentes que pueden ser los resultados si se trata de lenguas irregulares en las que no existe una perfecta correspondencia grafema/fonema, caso del inglés, a los conseguidos en nuestra lengua que cuenta con una mayor regularidad ortográfica.

Otros autores que dentro de nuestro idioma han estudiado estos sectores son, por ejemplo, Clemente (1987) y Bravo, Bermeosolo y Pinto (1986, 1988).

Tanto desde el punto de vista de la predicción del éxito lector como desde el de las dificultades, existen dos líneas de investigación claras dentro de estos trabajos: 1) Una centrada en determinar si las capacidades de segmentación lingüística pueden considerarse como prerrequisitos; 2) otra si son resultado del aprendizaje lector; y se han planteado tres preguntas importantes: ¿cuándo llega el niño a captar la existencia de esas entidades mínimas y abstractas que son los fonemas?; ¿es causa o consecuencia del aprendizaje?; ¿cómo se puede ayudar al niño a realizar este tipo de análisis? ¿influye el método lector?.

Los trabajos de Rosner y Simon (1971) y Liberman (1974) vienen a confirmar que resulta más fácil segmentar las palabras en sílabas que en fonemas; en preescolar se adquiere la silábica, concluyendo que la capacidad de análisis fonético se manifiesta aproximadamente a los 6 años. Ahora bien, el hecho de que la mayor parte de las investigaciones se hayan hecho con niños

escolarizados, lleva a cuestionar si ello es producto de la maduración o fruto de las actividades escolares.

Alegría, Pignot y Morais (1982) extraen de sus estudios que el método de enseñanza tal vez influya más que la maduración.

Sobre las conclusiones a las que han llegado estas investigaciones, recogemos, como ejemplo las que proponen Maldonado y Sebastián (1987, p. 6), en su estudio sobre "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura":

1) Las capacidades de segmentación están relacionadas teórica y directamente con el aprendizaje de la lectura. Es necesario dividir las palabras en sus unidades para poder aplicar las reglas de correspondencia grafema/fonema.

2) Es una capacidad totalmente consolidada en los niños que saben leer bien y su desarrollo guarda estrecha relación con el nivel lector, tanto en 1º, 2º, como en 3º de E.G.B.

3) Las capacidades de segmentación siguen un curso de desarrollo que se inicia entre los 4 y 5 años (antes de que se aprenda a leer), como es el caso de la segmentación vocálica y silábica. No se consolida, sin embargo, hasta los 6 u 8 años (2 ó 3 años más tarde), cuando el niño es capaz de segmentar todos los fonemas de una palabra.

4) La segmentación fonémica es una capacidad que no está plenamente desarrollada en los niños de 3º de E.G.B., que muestran un retraso en la lectura de dos o más años. Estos niños segmentan fonemas igual o peor que los de 2º de Preescolar.

5) Sólo queda por demostrar, en nuestra lengua, que diseñando ejercicios de segmentación para que los realicen los niños, se puede conseguir aumentar el nivel de lectura de los niños retrasados. Otra aplicación sería si al

incluirlos en Preescolar se pudiese favorecer el aprendizaje de la lectura, punto que ha sido confirmado en lengua inglesa por Bryant y Bradley (1985).

Estos últimos puntos cabe considerarlos como hipótesis de trabajo que han sido retomadas entre otros por Calero Guisado y Pérez González (1990).

Controversias entre los componentes visual y fonológico

A partir de las investigaciones llevadas a cabo en relación con la lectura como procesamiento visual o fonológico, se ha suscitado otra polémica más sobre la prioridad o complementariedad de estos dos procesos. Mc Cusker, Hillinger y Bias (1981), Jorm y Share (1983), examinan varias investigaciones que enfrentan los códigos visuales y fonológicos.

De los estudios realizados con lectores maduros, Mc. Cusker, Hillinger y Bias, 1981, concluyen que en la lectura éstos utilizan tanto la vía visual como la fonológica: las palabras muy frecuentes se procesan con más rapidez, porque el lector ya posee su representación visual; por el contrario, a las palabras de poca frecuencia se accede por una ruta fonológica, que reduce la velocidad (es más lenta) (p.217).

En el momento actual, son pocos los autores que defienden la existencia de una ruta única; la idea más comunmente aceptada es que ambas pueden ser empleadas para acceder al léxico. Esta posición se conoce como "modelo dual". Algunos de sus principales representantes son: Morton (1979), Coltheart (1981), Marshall (1984), Ellis (1984), Patterson y Shewell (1987), etc. (Informes de Underwood y Thwaites, 1982 y Taft, 1984 entre otros, reflejan la sofisticación con la que los investigadores determinan la ruta utilizada por los lectores diestros en tareas de alta velocidad).

Ahora bien, en el campo educativo, buscando su aplicación para la enseñanza y para la prevención y recuperación de las

dificultades lectoras, nos interesa encontrar respuestas a estos problemas: ¿cuál es la vía que fundamentalmente utilizan los niños?, ¿cuál puede tener mayor relación con el éxito lector? ¿cuál genera mayor cantidad de dificultades?.

Recordemos brevemente algunos conceptos ya expuestos:

- El acceso visual requiere muchos conocimientos almacenados junto con su imagen visual (vocabulario ortográfico y semántico) y estrategias de inferencia (decodificación por contexto).
- El acceso mediado fonológicamente exige conocimientos del código escrito y su conversión al oral (reglas de traducción grafema/fonema) y conciencia metalingüística.

Asimismo, hemos dicho que por la ruta visual directa sólo pueden identificarse las palabras conocidas, pero es más rápida, en tanto que la ruta fonológica, aunque es más lenta, tiene un ámbito de aplicación mayor (sobre todo en lenguas regulares, como el español), ya que se pueden leer palabras conocidas y desconocidas.

En este último argumento se apoyan algunos autores para recomendar la enseñanza por vía fonológica, considerando que de ésta forma se proporcionan a los aprendices "estrategias de ataque a las palabras", y que, al ser una adquisición más difícil, necesita ser enseñada. Esta es la opinión de Jorm y Share (1983), para quienes la decisión sobre cuál de las dos vías es la mejor sólo es una cuestión relativa, que depende del momento o nivel lector del aprendiz; defienden que la vía fonológica tiene mayor influencia en los lectores principiantes porque conocen pocas palabras. Considerando la investigación desde una perspectiva evolutiva e instruccional, señalan que aunque la ruta fonológica tiene un papel menor en la lectura diestra de adultos, desempeña un papel muy importante para ayudar a que el niño sea un buen lector (p.103).

Otros investigadores se sitúan en esta misma posición, es decir, que en los primeros años la participación fonológica es superior a la visual. Por ejemplo:

- Waters y otros (1984), expone que en las primeras fases de la lectura hay una mayor participación fonológica que visual, aunque ello depende de la naturaleza de la tarea. Defienden asimismo, la existencia de las dos rutas, dependiendo de las características del lector, el tipo de palabras y la naturaleza de la tarea.

- Barr, Alegría y Pignot (1982) llegaron a la conclusión de que los estudiantes que habían sido adiestrados en el programa fónico tienen cuatro veces más éxito en la tarea de decodificar que los del programa visual (Calfee y Drum (1986) (p.821), por lo cual, cabe pensar que depende del método de enseñanza.

En relación con las explicaciones ofrecidas sobre el problema de las dificultades básicas, también son abundantes los trabajos que se han llevado a cabo. Como representación de ellos, citamos las siguientes:

- Stanovich (1982) después de revisar algunas investigaciones sobre el proceso de decodificación, puso de manifiesto que la mayor variabilidad en este proceso se da en el procesamiento fonológico de palabras. Para algunos autores (Allington 1980, Calfee y Piontkowski 1981, Barr y Dreeben 1983), puede ser debido a una enseñanza inadecuada.

- Jorn y Share (1983) piensan que una decodificación fonológica insuficiente puede ser el problema que presentan los malos lectores (p.133 y ss.).

- Wagner (1986), estudiando la relación entre el procesamiento fonémico y el retraso en el aprendizaje lector, concluye que las destrezas para la decodificación o procesamiento fonológico son, quizás, las áreas más sensibles a

las dificultades lectoras (p.628).

- Hamill y McNutt (1981); Stanovich, Cunningham y Feeman (1984,a), han encontrado que la destreza en decodificación, incluyendo el conocimiento fonológico está más correlacionado con el nivel lector en los primeros grados que la inteligencia.

- Morais, Alegria y Content (1987), señalan que el análisis fonémico contribuye al aprendizaje de la lectura, e incide en su progreso, especialmente en la comprensión y es un buen predictor del éxito lector. A las mismas conclusiones llegaron otros autores españoles (Bravo, Bermeosolo y Pinto, 1988).

La controversia entre los factores perceptivo/motrices y los lingüísticos/cognitivos

Hemos presentado la problemática y controversia interna en los componentes perceptivo y fonológico de la decodificación (percepción visual global o segmentada, acceso visual directo o mediado fonológicamente), que plantean, entre otros aspectos, la cuestión de la función analítica o sintética de la lectura, siempre vinculada a los métodos para la iniciación del aprendizaje lector.

Latiendo en todo este cuestionamiento se encuentra otro foco no menos polémico, que surge de la discusión que se establece entre los defensores de los factores visuales, muy unidos a los motrices (enfoque perceptivo-visual y motriz) y los que defienden la prioridad de los factores verbales que, desde un enfoque psicolingüístico, se encuentran relacionados con los cognitivos (enfoque verbalista, lingüístico/cognitivo).

Este enfrentamiento tiene también una gran resonancia en el debate relativo a los métodos de iniciación. Podemos recordar a título de ejemplo la polémica que en el primer cuarto del siglo

se estableció entre Décroly, para quién la lectura era una función eminentemente visual de progresión analítica, y Montessori que pensaba, por el contrario, en un predominio de la función audiofonética y de las actividades de síntesis.

La discusión se acusa también en el ámbito de la madurez y predicción del éxito lector y en el de la explicación de las dificultades: ¿qué factores son mejores predictores?, ¿cuál o cuáles explican el hecho lector y sus dificultades?, ¿son factores de índole perceptivo/visual o perceptivo/auditivos?, ¿son de naturaleza perceptiva o lingüística?.

La creencia de que las dificultades en el aprendizaje en general y en la lectura en particular son explicadas por factores de índole perceptivo/visual y motriz ha sido prácticamente una constante a lo largo de nuestro siglo. Entre 1966 y 1970, Hallahan y Cruickshank (1973) descubrieron que existían más del triple de artículos en revistas especializadas que versaban sobre problemas perceptivo/motrices, que de lenguaje. A la misma conclusión, pero ya centrado en el terreno específico de las dificultades en la lectura, llega González Portal (1983; 1984) en su trabajo de revisión de la panorámica en la investigación sobre dificultades realizadas hasta aquellas fechas. De las nueve variables que presenta como objeto de atención por parte de los investigadores (dominancia lateral, control del equilibrio, control binocular, control motor ocular, discriminación perceptiva, destrezas auditivas y visuales, procesos de aprendizaje de la lectura, otras diferencias en procesos cognitivos, y factores constitucionales) más de la mitad se refieren, como puede observarse, al factor perceptivo-motriz y entre todos ellos parece destacar el que se centra en los problemas de dominancia cerebral. Sólo entre 1968 y 1977 fueron reseñados 88 artículos en el Psychological Abstracts, señala la citada autora, haciendo referencia a Harris (1979).

El interés que hasta hace poco tiempo han despertado estos factores perceptivo-motrices, se desplaza en la actualidad hacia los de naturaleza verbal. Ya lo hemos visto al analizar el

procesamiento fonológico, desde cuya perspectiva se revalorizan los métodos fonéticos de iniciación al aprendizaje de la lectura; se destaca que la mayor dificultad y variabilidad se encuentra en ese proceso, que integra habilidades de carácter lingüístico y metalingüístico que, a su vez, son considerados como los mejores predictores del aprendizaje. La determinación del carácter cognitivo de las tareas perceptivas, sin duda, está también presente en este giro, que puede llevarnos a un nuevo reduccionismo al atribuir a un sólo factor o componente, en detrimento del otro, toda la problemática lectora.

La explicación de las dificultades en el aprendizaje lector.

En nuestro criterio, existen varias razones por las cuales el factor perceptivo-motriz ha acaparado la atención de los investigadores, produciendo un alto número de publicaciones hasta fecha reciente. Seleccionamos estos argumentos:

- a) Este factor incluye un amplio campo de estudio en el que se integran todas las modalidades sensoriales (auditiva, visual, táctil, etc.), aunque entre todos se destaca la visual, que no se concibe con independencia de la motricidad. Hallahan y Kauffman (1985) dedican un amplio capítulo de su obra para explicar esta relación entre lo perceptivo y lo motórico (pp. 131-170).
- b) La actividad perceptivo-visual es, desde un enfoque psicofisiológico de la lectura, la primera que aparece en el hecho lector; le sigue la actividad fonoarticulatoria muy ligada a la discriminación auditiva.

El hecho lector comienza con la percepción del signo gráfico; percepción que según explica Ajuriaguerra (1977) "está sometida a reglas de dirección, seriación y separación en un estrecho espacio" (p.315). La lectura, dice más adelante, "es un movimiento en el

espacio, en un sentido en concreto, en una especial orientación. La facilidad de lectura no sólo depende de factores de conocimiento, sino de la diferenciación de las letras, algunos de los cuales tienen valor por la posición de determinados elementos en el espacio (arriba/abajo; derecha/izquierda), por un orden de términos y de frases" (p.316).

Analizada la lectura desde esta perspectiva aparecen como variables vinculadas a ella las que han venido denominándose psiconeurológicas: capacidades de orientación, discriminación y organización espacial asociadas a problemas de esquema corporal, lateralidad y control óculo-motor, entre otras, que fueron muy estudiadas por este mismo autor y su equipo durante los años cincuenta y sesenta (centrándose fundamentalmente en el problema de la dislexia), si bien no de manera exclusiva. Además del factor espacial, estudiado fundamentalmente por Galifret-Granjon (1951, 1958), analizaron también la dimensión temporal y el ritmo vinculados a la idea de seriación y separación (Stambak, 1951, 1966) así como el lenguaje (Borel-Maisonny, 1951, 1966), trabajos que aportan argumentos para nutrir el debate entre los visualistas y los verbalistas. Borel-Maisonny, por ejemplo, llegó a estimar que el 72% de los casos de niños disléxicos tenían una maduración del lenguaje insuficiente (Ajuriaguerra, 1977, p.329); parece adelantar la noción de conciencia fonológica que hoy es ampliamente utilizada bajo el nombre más amplio de conciencia lingüística y metalingüística y desemboca en un esquema interpretativo de la lectura y sus dificultades en el que relaciona los factores propiamente lingüísticos con los sensoriales, fisiológicos y motrices, como podemos apreciar en las siguientes palabras de Ajuriaguerra:

"En opinión de Borel-Maisonny, el aprendizaje de la lengua escrita se realiza, en principio, mediante una toma de conciencia fonológica, que posteriormente se

convertirá de inmediato en una toma de conciencia lingüística. Para pasar del uso de la forma fonológica a las formas gráficas se requiere que el niño sepa intuitivamente dividir la frase y el valor funcional de las palabras dentro de la misma frase. Ciertos trastornos son puramente fonéticos, otros van unidos a la dificultad de traducir en símbolos sonidos percibidos, pronunciándolos correctamente, y otros reproducen errores articulatorios (...). Otro problema a tener en cuenta es el de la audición en la medida en que la mala audición dificulta la formación del lenguaje oral" (Ajuriaguerra, 1977, p.329).

- c) Desde otra perspectiva, según se desprende del informe de Chall (1967), la discriminación de letras, sílabas o palabras aparece como una habilidad fundamental en los primeros estadios de la lectura, aunque esta autora concede una especial importancia a la percepción y discriminación auditiva.

Encontramos también en este argumento la problemática entre los factores visuales y los lingüísticos (percepción visual o auditiva). Algunos autores, Wepman, 1958; Dehant y Gille, 1976; Lobrot, 1977; Bannatyne, 1978; Tomatis, 1978; Kavale, 1981, etc, dan una gran importancia a la discriminación auditiva, ya que la comprensión de los estímulos auditivos capacita para la discriminación de letras y palabras.

- d) Dentro del grupo de teorías que apuntan hacia los déficits perceptivos como responsables de las dificultades lectoras, se encuentran muchas de las hipótesis explicativas de la "dislexia" asociadas desde las primeras hipótesis (Hinshelwood, 1917; Orton, 1925, 1928, 1937) a problemas de lateralidad y orientación espacial que crearían dificultades para el análisis visual de la información.
- e) Las teorías madurativas que han tenido un gran desarrollo entre los años sesenta y setenta también conceden un importante papel a los factores perceptivo-motrices. Los trabajos pioneros de Werner y Strauss al

final de los años treinta y comienzos de los cuarenta (citados por Hallahan y Kauffman, 1985), parecen sentar la hipótesis de que el desarrollo perceptivo-motor es anterior y condición para el desarrollo intelectual. Las raíces perceptivas del conocimiento son defendidas también por la denominada escuela de Ginebra (Piaget, 1975; Inhelder, 1976; Pascual-Leone, 1979, etc).

- f) Finalmente, los procesos perceptivos son la vía de entrada de la información que nos llega sensorialmente. Las funciones perceptivo-motrices nos permiten discriminar la información que recibimos y que intervienen en la organización del movimiento (Alfaro, 1986, p.139).

El problema desde esta perspectiva, aplicable también a algún otro argumento de los que hemos dado, es el papel que puede desempeñar en la lectura las vías de entrada visual o la auditiva, e incluso la cinestésica, modalidades sobre las que se diseñan programas de diagnóstico, de recuperación, aparte de métodos de aprendizaje, y en los que cabe apreciar enfoques unidimensionales, polarizadas hacia la vía visual o auditiva y enfoques multidimensionales, integradores de ambos.

Dentro del campo perceptivo, podemos destacar también, por su repercusión práctica, los trabajos de Bender (1938, 1970), Benton (1975), Frostig (1964), Kephart (1960), Gibson (1969), así como los de Satz y Sparrow (1970), Satz y Van Nostrand (1973), Fletcher y Satz (1975), autores a los que se suele presentar como los máximos exponentes del enfoque perceptivo, si bien sólo dan importancia a esta problemática en los momentos iniciales del aprendizaje. A partir de los ocho/nueve años consideran que en la lectura intervienen otros factores de naturaleza lingüística y/o cognitiva.

A pesar del amplio número de investigaciones que se han generado en torno a este factor en sus aspectos fisiológicos, psiconeurológicos y psicológicos (estos últimos centrados en la actividad perceptiva), no existen en la actualidad resultados concluyentes que permitan sostener la prevalencia de unos factores sobre otros, conclusión a la que llegan la mayoría de los autores que han efectuado tareas de revisión de las investigaciones realizadas (Hammil y Larsen, 1974; Calfee, 1975; Vellutino y cols., 1972, 1977; González Portal, 1983, etc).

Se puede señalar, en realidad, que son más los autores que cuestionan hoy día el enfoque de los déficits perceptivo-motrices, para afirmar el que siempre se ha configurado como su opuesto, esto es el de los déficits lingüísticos. Dentro de este contexto podemos destacar las opiniones de los siguientes autores:

- Serafica y Siegel (1970), quienes señalan que algunos niños incapaces de leer tienen una discriminación visual superior a la de los lectores normales (Cit. por Smith, 1983, p. 245).

- Bannatyne (1978), reconoce que si bien inicialmente opinaba que la discriminación auditiva constituía un factor clave en aquellos (niños) para los cuales el aprendizaje de la lectura resultaba un proceso trabajoso, luego de diagnosticar dificultades de aprendizaje a cientos de niños, ha descubierto que muy pocos tienen en realidad problemas de discriminación auditiva (pp 26-27).

- Vellutino, Steger y Kandel (1972, 1975), ponen de manifiesto que las dificultades lectoras no radican en un deficiente tratamiento visual de la información, sino en "nombrar" una configuración visual, es decir en el procesamiento verbal en diferentes niveles.

- Morrison, Giordani y Nagy (1977), llegan a una conclusión similar a la de Vellutino y cols., al pretender comprobar

el modelo de los déficits perceptivos en niños con problemas de lectura. Los niños con dificultades en la lectura encuentran obstáculos en el procesamiento posterior a la percepción inicial, en los procesos de retención, organización y recuerdo, es decir, y visto de esta perspectiva, los déficits son fundamentalmente de carácter mnemónico, unidos antes a tareas perceptivas.

- Liberman (1982), expone también el hecho de que personas con una excelente coordinación psicomotora, ejemplo los deportistas, pueden ser malos lectores y a la inversa.

Finalmente, otros autores cuestionan al efectividad del entrenamiento en tareas perceptivo-motrices (práctica que en la actualidad sigue estando muy extendida y no hay más que analizar algunos de los cuadernos que se editan con la finalidad de "recuperar" dificultades lectoras), pero no su utilidad.

Como ejemplo de este grupo citamos a:

- Rosen (1966), quien encontró que los niños ejercitados en tareas perceptivas adelantan más en ello que en las tareas específicas de lectura, al contrario de los niños entrenados en tareas de lectura que adelantan menos en tareas perceptuales. Concluye que el entrenamiento perceptivo es menos efectivo que horas equivalentes en el aprendizaje específico de la lectura (Quintero, 1987, p.39); crítica que comparten otros autores vinculados al enfoque del procesamiento de la información, frente a los que proponen un enfoque conductual de análisis de tareas.

Finalmente, a modo de conclusión reflejamos la opinión de Sutaria (1985) que ante la gran dispersión de datos, la falta de resultados concluyentes en torno al tema, parece adoptar una postura más conciliadora al señalar que "una conclusión prudente a la vista de los hechos, sería que el factor visual es importante para la decodificación o reconocimiento de palabras y eso es todo" (Miranda Casas, 1988, p.13). Recordemos que los defensores

de la hipótesis de un déficit perceptivo motriz solo dan importancia a estos factores en los primeros años de la escolaridad.

4.2. LA COMPRENSIÓN: FACTORES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

Concepto de comprensión y sus polémicas

El interés que hasta hace poco tiempo había ocupado el proceso de decodificación se desplaza en la actualidad hacia la comprensión, el otro gran componente de la lectura, y desde luego, en nuestro criterio, su fin fundamental, su esencia.

En un primer momento, el análisis de la comprensión centró la preocupación en el resultado o producto del proceso lector, para posteriormente encaminarse hacia el estudio del proceso mismo, lo que supone un cambio en la concepción de la comprensión lectora.

Concebida la comprensión como producto aparece vinculada a la evaluación, manteniendo muchos autores que es el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Según Johnston (1989), este producto "se almacena en la memoria y puede examinarse si se convence al lector para que exprese fragmentos relevantes del material almacenado" (p.16). Se trata, por lo tanto, de descubrir la modificación que se produce en el conocimiento del lector como consecuencia de su interacción con el texto; actividad en la que la mayoría de los autores coinciden en reconocer un importante papel de la memoria. Este enfoque plantea algunos interrogantes: ¿no estaremos evaluando de esta forma más la capacidad mnemónica de un sujeto que su comprensión lectora?, ¿qué utilidad tiene para la enseñanza de la lectura el que recuerde datos, más o menos explícitos?, ¿cuáles son los verdaderos resultados o productos de haber, o no, comprendido un texto?.

Los que interpretan la comprensión como el proceso a través del cual se capta el mensaje, canalizan su interés hacia las

operaciones mentales que intervienen en la interacción del texto con el lector.

Dentro de este enfoque encontramos varias explicaciones, que han evolucionado a través del tiempo desde la idea de comprensión como búsqueda activa del significado hasta la de construcción del mismo. Por ejemplo, ya Gray, en 1957, definía la comprensión como "un proceso mental que supone la facultad de recordar, aceptar, rechazar y organizar a medida que se busca el significado exacto de un texto" (p.94). Más recientemente Wittrock (1981) la concibe como "generación de una representación, estructural o conceptualmente ordenada, de las relaciones entre las partes de la información que se deben aprender, y entre esa información o esas ideas y nuestra base de conocimientos y experiencia" (p.569).

Otros autores matizan más el proceso de la comprensión lectora al afirmar que comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen el material sobre el que está trabajando, y en verificar que esos esquemas realmente lo explican (Rumelhart y Ortony, 1982), o como el proceso de emplear las claves dadas por el autor y el conocimiento previo que la persona posee para inferir el significado del autor (Johnston, 1989).

Ahora bien, la comprensión es un proceso global o está compuesto por distintos subprocesos o habilidades.

En el caso de que sea un proceso global ¿qué factor subyace en él?. Para los defensores del enfoque holístico, como ya vimos antes, este factor es fundamentalmente de naturaleza intelectual y no susceptible de descomponerse en elementos independientes (Thorndike, 1917; Thorndike, R.L. 1974, Drahozal y Hanna, 1978, etc.).

Si fuese un proceso divisible: ¿cuáles son sus componentes?

No parece existir un acuerdo entre los autores sobre la respuesta a este interrogante. Davis, tras sucesivos estudios realizados desde 1944 a 1972, llegó a identificar mediante el

análisis factorial cinco habilidades básicas o componentes de la comprensión: 1) memoria del significado de las palabras; 2) hacer inferencias del contenido; 3) seguir la estructura de un párrafo; 4) reconocer la actitud, el tono, la intención y los estados de ánimo del autor; 5) encontrar respuestas a las preguntas que se hacen.

Sánchez, B. (1972) describe cuatro habilidades básicas que incluyen diferentes familias de subhabilidades: 1) interpretación (formar opinión, obtener ideas centrales, deducir conclusiones); 2) retención (conceptos fundamentales, datos para responder a preguntas específicas, detalles aislados y coordinados); 3) organización (establecer secuencias, seguir instrucciones, bosquejar, resumir y generalizar); 4) valoración (captar el sentido, establecer relaciones de causa/efecto, separar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario).

Otros autores establecen las habilidades implicadas en función del contenido de la comprensión. Por ejemplo, Cabrera (1984) señala dos grandes grupos: 1) comprensión de frases (captar ideas generales, ejecutar órdenes, inferir por el contexto una palabra); 2) comprensión de textos (comprensión literal, inferencial y crítica). Estos núcleos vienen a coincidir con lo que otros autores denominan niveles lectores, sobre todo los tres tipos de comprensión que incluye en la familia "comprensión de textos".

Como podemos apreciar en esta breve muestra de aportaciones existe variación y discrepancia entre los diferentes autores, hecho que ya denunciaron Drahozal y Hanna (1978), entre otros, al estudiar los distintos tipos y números de factores.

En nuestro criterio, desde una perspectiva pedagógica pragmática, creemos que la comprensión en la lectura no debe vincularse a un concepto excluyente, antes bien, pensamos que es complementariamente resultado (producto) y proceso. Si nos centramos en la evaluación, el campo más desarrollado corresponde

a la interpretación como producto, existiendo gran número de pruebas y tests elaborados para este fin; pero si nos centramos en la enseñanza consideramos que la interpretación como proceso abre un amplio campo de perspectivas de gran utilidad, y sobre el cual descubrimos un cierto vacío en la práctica docente. Es precisamente en este último aspecto en el que se debería hacer mayor hincapié, pues al fin y al cabo el resultado o producto dependerá del proceso mental que el lector haya seguido, proceso que puede y debe ser objetivo de la enseñanza en el aula.

En la actualidad, este campo está acaparando la atención de los investigadores, sobre todo en el sector de la Psicología. El problema parece plantearse sobre la cuestión de cómo poder evaluar el proceso de la comprensión lectora.

Factores condicionantes de la comprensión lectora.

Los conocimientos acumulados sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión han experimentado un gran desarrollo en las últimas décadas, siendo tema de estudio de varias disciplinas entre las que cabe mencionar la Psicología cognitiva y la Lingüística textual entre otras. No pretendemos, por ello, hacer un análisis exhaustivo, sino centrarnos en aquellos aspectos que sean relevantes para la intervención educativa.

Tradicionalmente, la investigación sobre la comprensión se ha centrado en el estudio de aquellos factores que, tanto desde el punto de vista del lector como del texto, condicionan la comprensión, polos que siguen atrayendo la atención, pero con puntos de mira sustancialmente diferentes.

En relación con el lector, se han sugerido diferentes factores condicionantes. Vamos a ver como ejemplo los propuestos por algunos autores.

Factores condicionantes intrínsecos al lector: Espín (1987) presenta algunos estudios que han tratado de poner en relación

la comprensión con factores personales y los divide en lingüísticos (vocabulario y lenguaje oral) y no lingüísticos (el sexo, elementos sensoriales y de desarrollo, la inteligencia, la actitud ante la lectura, factores emocionales y de personalidad). Según esta autora, estos factores son algunas de las áreas más investigadas en lectores comprendidos entre 6 y 8 años, sin llegar a conclusiones definitivas sobre los que más afectan a la comprensión.

Davis en 1944 sólo pudo hallar cuatro factores de nueve que pensaba tenían relación con la comprensión. Estos son el conocimiento de palabras (vocabulario), la capacidad para sacar deducciones e inferencias, la capacidad para percibir la organización y la capacidad para comprender técnicas literarias utilizadas y las tonalidades del texto.

Gray (1957), Sanford (1971), Landsheere (1976), y otros, aluden a distintas condiciones o prerrequisitos básicos y, entre estos, sólo en dos se observa coincidencia, las que aluden a la habilidad decodificadora y el nivel de conocimientos, que Hewit (1980), agrupa en dos tipos de condicionantes individuales: habilidad para decodificar y proyección sobre lo leído de informaciones previas.

En sentido general podríamos indicar que fundamentalmente han sido dos los factores más frecuentemente argumentados como condicionantes de la comprensión: el factor intelectual y el vocabulario. En la actualidad, se estudian prioritariamente como factores condicionantes los conocimientos que posee el lector y las estrategias que emplea.

En relación con la inteligencia, algunos autores consideran que es un factor decisivo para la comprensión.

Ya desde Thorndike (1917) y sus seguidores se ha producido una corriente defensora de la importancia de los factores intelectuales o más concretamente del razonamiento, al contemplar la lectura como un proceso de resolución de problemas. Los

estudios en los que se han hallado correlaciones entre comprensión lectora e inteligencia medida por los test (como ya vimos en el capítulo preliminar), han encontrado una correlación positiva que se va incrementando a medida que avanza el nivel de escolaridad; lo cual es lógico, pues para una lectura interpretativa, crítica o evaluativa propia de los grados académicos más altos, se exige la puesta en juego de operaciones mentales superiores y más complejas.

Ahora bien, aunque la actividad de comprender en lectura sea en sí misma una actividad intelectual, no lo es de forma absoluta, intervienen otros factores, pues en los estudios experimentales no es raro encontrar niños con buena capacidad intelectual y baja comprensión lectora.

Hoy más que hablar de inteligencia en términos generales, los autores suelen referirse a capacidades altamente intelectualizadas o destrezas de alto nivel, entre las que destacan la estrategia o habilidad para realizar inferencias, sin las cuales la comprensión no es posible (Gibson y Levin, 1980; Trabasso, 1980; Calfee y Drum, 1986; Johnston, 1989; etc). Por ejemplo, para Johnston las inferencias son actos fundamentales de comprensión que permiten dar sentido a diferentes palabras, unir proposiciones y frases, y completar las partes de información ausentes (p.22); Gibson y Levin consideran que la inferencia y el pensamiento son actividades esenciales si la meta es la verdadera comprensión (cap.11); Trabasso establece algunas funciones básicas de las inferencias: resolución de la ambigüedad léxica, fijación del contexto para la frase, configuración de un marco amplio para interpretar lo leído, etc; y Calfee y Drum, creen que es necesario hacer inferencias porque ningún mensaje escrito es suficientemente completo y para construir el significado del texto por parte del lector (p. 838).

Sin embargo, otros autores, aunque consideran que el hacer inferencias es importante, no le dan un papel tan relevante. Se cuestionan si en lugar de la capacidad para realizar inferencias no podría ser el grado de conocimientos que posea el lector lo

que condicione la comprensión (Haviland y Clark, 1974; Moeser, 1976; Spiro, 1977; Omason, Warren y Trabasso, 1978; etc). Si el lector posee conocimientos relacionados con el texto que está leyendo utilizará estos para construir una representación nueva del contenido, que surge de la interacción entre la información que aportan ambos (lector/texto).

Respecto al **vocabulario** como factor condicionante de la comprensión muchos autores piensan que la competencia lectora requiere poseer un vocabulario extenso.

Blay Fontcuberta (1975), por ejemplo, señala que "para llegar a ser un buen lector es de capital importancia poseer un amplio vocabulario. Sin un conocimiento extenso del vocabulario de las palabras es imposible lograr la comprensión total y fiel de lo que leemos. La pobreza del vocabulario se traduce inevitablemente en comprensión deficiente" (p.225).

Resulta difícil de entender efectivamente, que se pueda comprender un texto desconociendo el significado de las palabras que lo exponen. En la literatura especializada sobre lectura existen trabajos de investigación que analizan la correlación entre el vocabulario y la comprensión lectora (Robinson, 1963; Jansky y Hirsch, 1972; Espín, 1987; Quintero Gallego, 1989; etc.) que ponen de manifiesto esta relación (2).

Ahora bien, aparecen también opiniones en contra. Este es el caso de Stratton y Nacke (1974), al afirmar que los estudios que utilizan el procedimiento cloze, muestran que una tercera parte de las palabras pueden ser borradas sin que se reduzca la comprensión. En el mismo sentido se decantan Goodman y Bird (1984), Carnine, Kameenui y Coyle (1984), y otros, quienes consideran que, independientemente del valor informativo de las palabras en si mismas, el contexto permite alcanzar el significado de ciertas palabras desconocidas a través de las pistas contextuales (espaciales, temporales, causa-efecto, etc.), pero matizan que depende también del tipo de palabra, de la forma en que se presente en el texto, e incluso del tipo que sea éste

(narrativo, expositivo, etc.). Esta perspectiva conduce a tratar la interacción lector/texto.

En el fondo de esta polémica subyace la ya aludida antes sobre si es la semántica o la sintaxis el factor lingüístico más decisivo en la lectura, tanto para la decodificación como para la comprensión.

El enfoque psicolingüístico y la Psicología cognitiva han abierto nuevas vías a la investigación del vocabulario en relación con la comprensión lectora. Se investiga la importancia del contexto lingüístico y no lingüístico para resolver la ambigüedad léxica (3), el valor funcional de las palabras en las frases, la utilización de las claves contextuales para la identificación de las palabras desconocidas y de qué forma el texto puede condicionar la relación vocabulario/comprensión, entre otras cosas. Desde un enfoque cognitivo, el vocabulario se integra en el conjunto de los conocimientos que aporta el lector en el momento de interaccionar con el texto escrito y se convierte en un "indicio secundario" (Johnston, 1989, p. 31) de la importancia que los esquemas o estructuras conceptuales previas tienen para la comprensión, variable que en la actualidad acapara el mayor número de investigaciones.

Otros factores condicionantes son los conocimientos, el grado de información y las experiencias que aporte el lector en el momento de interaccionar con el texto escrito; constituyen hoy en día uno de los ejes que polarizan la atención de los investigadores.

Al comentar los cambios operados en el concepto mismo de la comprensión veíamos este factor incluido en algunas de las definiciones, expresado de forma directa (Wittrock, Johnston) o integrado bajo la rúbrica de los esquemas (Rumelhart y Ortony), estructuras o paquetes en los que se almacena el conocimiento organizado de forma jerárquica y muy relacionada tanto entre las partes que lo conforman, como con otros esquemas.

Los esquemas representan lo que otros autores, por ejemplo Ausubel, denominan "estructura cognitiva", unidad dinámica de funcionamiento cognitivo con capacidad para seleccionar y asimilar los datos suministrados por el medio, así como para acomodarse a las características específicas de cada tarea. Según Rumelhart (1977), la comprensión es precisamente el proceso de formar, elaborar, modificar o integrar estas estructuras de conocimiento que, internalizadas en la mente del lector, permiten predecir la información, organizarla de forma sistemática y ayudar en el recuerdo.

En la actualidad contamos con muchos trabajos que ponen de manifiesto la incidencia de los conocimientos previos sobre la comprensión, e incluso, algunos autores sostienen que una medición del conocimiento de base puede predecir los resultados en la comprensión de un texto mejor que las puntuaciones de los tests de lectura tipificados (Johnston, 1989, p.51).

Los trabajos de Haviland y Clark (1974) confirman la creencia de que cuando los sujetos tienen información acerca del contenido que se describe en un texto, se utiliza este conocimiento en la captación del significado que surge como resultado de la interacción entre lo conocido, la información que se posee y la información nueva que proporciona el texto, interacción que parece más difícil que pueda darse si no se dispone de alguna información previa (Hildyard y Olson, 1978).

La vía más investigada corresponde al papel que desempeñan los conocimientos en la comprensión lectora, orientada hacia el aprendizaje de los textos escritos. Wilson y Anderson (1986) establecen las siguientes funciones:

- 1º) El esquema viene a constituir una especie de andamiaje mental que posibilita la comprensión del texto con menor esfuerzo para el lector.

. Chi (1977) explicó los efectos del conocimiento previo sobre la capacidad de memoria inmediata. El co-

nocimiento previo permite tener almacenados conjuntos enteros en un único código, en vez de almacenar datos sueltos, de forma que la nueva información se inscribe en ese esquema que ya se posee. La lectura, desde esta perspectiva, es llenar los huecos que acusa nuestro esquema previo.

- . Just y Carpenter (1987) señalan que las partes y el todo de los esquemas forman un encuadre general. Si algo que se lee no encuentra un esquema se hace difícil de entender.

2º) Los esquemas permiten dirigir y centrar la atención en los aspectos más importantes del texto. Se convierten en una guía que orienta la selección y organización de lo que leemos.

- . Los trabajos de Spilich, Voss, Vesonder y Chiesi (1979) habían demostrado el impacto de los conocimientos previos sobre el tema de la lectura.

- . Los de Meyer y cols. (1980), Taylor y Samuels (1983), Garner y cols. (1986), entre otros, destacan la importancia del conocimiento de la estructura interna que tiene el contenido (centrándose en la estructura de los textos expositivos).

- . La teoría de Rumelhart (1980) sugiere que el lector aplica sus conocimientos acerca de la estructura del texto y del contenido esquemático para seleccionar la información relevante.

3º) Los conocimientos previos favorecen la elaboración de inferencias y permiten deducir la información no explícita en el texto, completando su significado.

- . Moeser (1976), Omanson, Warren y Trabasso (1978), afirman, como ya hemos indicado, que los conocimientos

son los que permiten realizar las inferencias. Si se dispone de conocimiento pertinente al tema, hasta los niños pequeños pueden realizar inferencias.

- . Según Johnston (1989), Washington (1979) encontró en su tesis doctoral, que los estudiantes de minorías se diferenciaban de los no pertenecientes a minorías en las preguntas implícitas que requieren del conocimiento previo para inferirlas.

4º) Los conocimientos guían el recuerdo y facilitan el resumen de lo leído.

- . Meyer, Brandt y Bluth (1980), Taylor y Samuels (1983), Sánchez Miguel (1989), entre otros, ponen de manifiesto que cuando se conocen las estructuras textuales o se dispone de conocimientos relacionados con el tema se recuerda mayor cantidad de información, y esta información aparece más estructurada en su evocación.
- . Van Dijk y Kintsh (1985) matizan que cuando el lector está recordando un relato usa como claves de recuperación macro y micro-estructuras del texto, que tiene almacenadas en la memoria.

5º) Los esquemas ayudan, en definitiva, a reconstruir el mensaje textual, así como también permiten el autocontrol del proceso que el lector sigue en la comprensión, autocorregirse y adoptar las medidas oportunas, en suma, aplicar estrategias metocognitivas (Flavell y Wellman, 1977; Baker y Brown, 1984; etc.).

Por otra parte, la mayoría de los autores han recomendado siempre la conveniencia de utilizar textos cuyo contenido tiene relación con el bagaje congnotivo y experiencial del niño (vocabulario asequible, narraciones próximas a él, etc.), por su fuerte carga motivadora y desencadenante de mayor actividad mental.

Efectivamente, creemos que los conocimientos previos y los esquemas que los pueden contener tienen un papel importante en la comprensión, en cuanto facilitan la captación del mensaje, permiten realizar una lectura activa que parte de lo que ya se conoce y va al núcleo de la información nueva y principal que el texto le proporciona, organizarla en un esquema comprensivo y hasta aplicar estrategias de control y/o evaluación. Pero de ahí a manifestar que el nivel de competencia lectora viene determinado de forma casi exclusiva por el grado de información, nos parece una exageración; aún cuando dentro de esa información incluyen el dominio del vocabulario potencial y activo, que algunos autores (Rodríguez Diéguez y Beltrán Tena, 1985, por ejemplo) valoran como indicador del grado de conocimientos.

Consideramos que no sólo es el nivel de información que se posea, en cantidad y en calidad, sino también la posibilidad de hacer uso del mismo lo que tendríamos que cuestionarnos porque: ¿qué tipo de conocimientos son necesarios?, ¿cuáles poseen los niños que inician el aprendizaje lector?, ¿en qué momento pueden emplearlos?, ¿cómo pueden realizar la transferencia?.

Al primer interrogante encontramos diversas respuestas. La mayoría de los autores aunque varían en el orden de importancia que les otorgan, suelen converger en el criterio de que son necesarios los siguientes conocimientos:

- . Lingüísticos (fonéticos, sintácticos, semánticos, de enlaces cohesivos, de signos de puntuación, y de las formas y estructuras que adoptan los diferentes textos).
- . De información general y del tema de lectura en particular.
- . De lo que representa el proceso lector en sí mismo (traducir, comprender, interpretar, valorar, etc.).

- . Estratégicos: repertorio de procedimientos, reglas, normas, rutinas, etc., que hacen de la lectura una actividad más eficaz.
- . Metacognitivos: información que se posee sobre su propia base de conocimientos y sobre las demandas de la tarea.

Como podemos apreciar, el bagaje de conocimientos que se consideran necesarios para llevar a cabo la lectura están muy lejos de las posibilidades de un aprendiz/lector, ¿no serán más propios de un lector experimentado?.

En el caso concreto de los niños, es evidente que ni siquiera tienen el concepto y la finalidad de la lectura. Por ejemplo, Spiro (1980), Spiro y Myers (1984), señalan que es muy común en los niños pensar que leer es sólo traducir y decir literalmente. Otros autores (Brown y Murphy, 1975; Stein y Glenn, 1979; etc.), afirman que incluso los niños más pequeños tienen conocimiento del contenido y de la estructura de los textos narrativos, por su contacto con los cuentos, aunque son incapaces de utilizarlos para organizar la información.

En relación con los textos expositivos (propios del estudio) parece que existe una dimensión evolutiva en la conciencia de esas estructuras. Brown, Palincsar y Armbruster (1984), Scardamalia y Bereiter (1984), y Carretero y León (1990), entre otros, han puesto de manifiesto que el dominio de procesamiento de los textos por los niños no es algo que se adquiriera rápida y fácilmente; es a partir de la adolescencia cuando los sujetos parecen convertirse en lectores expertos, capaces de extraer en profundidad la información que los textos contienen.

Otro gran factor condicionante de la comprensión lectora son las estrategias.

Comúnmente se entiende por estrategias lo que la Psicología Cognitiva denomina conocimientos procedurales, esto es, los

conocimientos acerca del plan o proceso a seguir para realizar una tarea o actividad determinada, así como el relativo al conocimiento y la reflexión sobre los propios procesos cognitivos.

Son varias las definiciones que se han dado del término estrategias:

Para algunos autores (Collins y Smith, 1982; Rosales, 1988), las estrategias representan habilidades de carácter cognitivo, que pueden incluir varias habilidades conjuntadas, utilizadas con un propósito (Nisbet y Shucksmith, 1987, p. 46).

Otros, las definen como procesos de carácter ejecutivo, acciones concretas que están en la base de la realización de tareas intelectuales y cuya función es controlar y regular el uso de las habilidades específicas en las tareas o problemas de aprendizaje.

Las estrategias se refieren no sólo al plan a seguir, sino que incluyen también los pensamientos que se dan durante la tarea y que sirven de autorregulación de la misma, y el uso que se hace de ellos; esto es lo que se denominan estrategias metacognitivas. En este sentido Weinstein y Mayer (1986) definen las estrategias como acciones y pensamientos que se dan durante el aprendizaje e influyen en la motivación y la codificación, incluidas la adquisición, retención y la transferencia.

Vistas así, las estrategias cumplen funciones desde el punto de vista del aprendizaje, cobrando especial importancia dentro de las teorías del aprendizaje constructivista. Aplicadas a la lectura tienen una mayor dimensión, tanto a nivel teórico como práctico y de investigación, considerando la lectura como medio de aprendizaje (comprender para leer), campo que también en nuestro país ha sido investigado, especialmente en los últimos años.

Nos parece oportuno recordar las características que los ex-

pertos han atribuido a las estrategias:

- . Apuntan siempre hacia un objetivo. Esta es una característica que según Nisbet y Shucksmith, diferencian las habilidades de las estrategias.
- . Junto con la idea de intencionalidad, búsqueda de una meta, aparece la de flexibilidad, esto es, la estrategia se adapta al contexto en el que se aplica (finalidades de la lectura, por qué y para qué se lee, la tarea a realizar y el tipo de texto); su uso es selectivo e implica el conocimiento y/o detección de las exigencias de la tarea.
- . Los estudios realizados sobre estrategias apuntan también como características de estas que se desarrollan con la edad y el aprendizaje, es decir, tienen un carácter evolutivo y pueden estimularse desde fuera. Existe un nivel de interiorización de las estrategias que según los estudios de Flavell (1970) parece que se puede secuenciar en tres fases que incluyen la denominada zona de desarrollo proximal de Vigotsky:
 - Primera fase, se da una ausencia de uso espontáneo, aunque desde el principio se dirige desde fuera.
 - Segunda fase de utilización, pero si es planificada y controlada desde el exterior.
 - Tercera fase o de dominio estratégico. Se utiliza y convierte en contenido estratégico. No requiere ya el control externo.

Resulta difícil establecer una clasificación de estrategias pues depende del criterio que se aplique surge una gran variedad, dificultad que se ve ampliada si tenemos en cuenta que uno de los marcos de investigación dentro del cual las estrategias han

tenido mayores aplicaciones, es el de la consideración de la lectura como medio de aprendizaje "comprender para saber".

Algunos de los criterios que se aplican desde esta perspectiva para clasificar las estrategias vienen determinados por:

- a) Los procesos de aprendizaje hacia los que se dirigen: hablándose en este caso de estrategias de atención, de codificación, de organización, etc., dirigidas todas ellas hacia la adquisición de nuevas informaciones; o bien de estrategias de generalización y transferencia, enfocadas hacia el uso y aplicación de la información.
- b) La tarea a la que se aplican; se habla de estrategias para hallar el significado de palabras desconocidas, buscar un dato, hallar la idea principal, resumir, etc.
- c) El ámbito de aplicación, según el cual las estrategias se dividen en generales (amplio nivel de aplicación, coinciden con lo que otros autores denominan metacognitivas) o específicas, centradas en tareas concretas, caso de las anteriormente mencionadas.
- d) El carácter cognitivo, metacognitivo o motivacional. Surgen desde esta perspectiva las denominadas: estrategias cognitivas (de uso y aplicación, o de adquisición de información), metacognitivas (de control y autorregulación del proceso) y oréticas o motivacionales (de reducción de ansiedad, para reforzar el autoconcepto, etc.).
- e) Según que impliquen, o no, conocimientos y esquemas previos (estrategias de activación de ellos), o vayan enfocadas hacia la intervención concreta en textos: para detectar macro y microestructuras, estructurales o lineales, estrategias de repetición y elaboración, o estrategias de corrección de fallos, ignorar y

seguir leyendo, pedir ayuda externa, releer, etc.

Una dificultad añadida a la hora de intentar clasificar las estrategias se refiere al concepto un tanto "oscuro" de la metacognición en el sentido de que si para algunos especialistas (Johnston, 1989; Collins y Smith, 1982), cabe diferenciar las estrategias específicas dirigidas hacia la comprensión global o de aspectos parciales del texto, para otros autores las estrategias de lectura pueden considerarse como estrategias metacognitivas (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991 p.56). Una explicación posible a esta problemática la encontramos en Cassidy Schmitt y Baumann (1989) que exponen que la metacognición se ha denominado metacomprensión para designar "el proceso de control de la comprensión y la utilización de estrategias independientes que facilitan el aprendizaje y el recuerdo" (p.45).

¿Cuáles son fundamentales en la lectura? Goodman en 1967/1970 expone siete: de iniciación y reconocimiento de la tarea, de muestreo y selección de información, las inferencias, las predicciones, la confirmación o no confirmación, la corrección y reconstrucción del texto y finalmente, la determinación de la actividad (Véase modelo cap. II).

Johnston (1989) las clasifica en dos grandes grupos, que se corresponden con las estrategias más investigadas:

- 1) Estrategias que se dirigen hacia la construcción de un modelo significativo de la información que proporciona el texto a partir de la que posee el lector. Exigen el establecimiento de relaciones entre las partes del texto y los conocimientos y esquemas operativos del lector con las que van estrechamente relacionados. En este grupo podríamos diferenciar estrategias:

- a) De activación de conocimientos y esquemas previos:

- . Interrogación.
- . Exploración o muestreo de información.

- . Clarificación de fines y objetivos o planificación.
- . Establecimiento de hipótesis y predicciones.

b) De intervención o ejecución sobre textos:

- . De selección de la información relevante.
- . De confirmación o verificación de hipótesis.
- . De integración o construcción del significado de lo que se está leyendo.
- . De organización.
- . Para recordar la información.
- . De corrección de fallos.
- . De terminación o conclusión.
- . De resumen, etc.

2) Estrategias que se dirigen al control por parte del lector del propio proceso de comprensión (macroestrategias y estrategias metacognitivas). Están incluidas, desde una perspectiva del proceso lector, en los distintos pasos de la clasificación anterior; entre otras, destacamos las siguientes:

- . De verificación o comprobación.
- . De evaluación o control.
- . De revisión.
- . De autoevaluación.

Otros autores incluyen dentro de este grupo las estrategias de planificación (Nisbet y Shucksmith, 1987).

Este grupo, a diferencia del anterior, alude a estrategias más generalizables, de ahí que otros especialistas las diferencien denominándolas micro y macroestrategias respectivamente, pero también parecen más difíciles de enseñar (Nisbet y Shucksmith). Su carácter metacognitivo requieren conocer por parte del lector su propio proceso de comprensión, reconocer los problemas que se le presenten, introspección y pensa-

miento reflexivo. En la verbalización de éste, se centra la evaluación del pensamiento metacognitivo. Este grupo incorpora, además, como segundo elemento, el autocontrol o autorregulación de la conducta, término que algunos autores proponen para referirse a la metacognición.

Analizando estas estrategias se puede observar el paralelismo que tiene con el método de estudio SQ3R propuesto por Robinson en 1970 y que alude a las fases de explorar, preguntarse, leer, revisar y repasar y con las propuestas metodológicas más actuales para enseñar al niño a comprender y/o aprender a través de la lectura (Dansereau y cols., 1980; Cassidy Schmith y Baumann, 1986, etc). En realidad, podríamos señalar que la línea de investigación que está generando más trabajos tiene como objetivo el estudio de los efectos que sobre la comprensión tiene la enseñanza sistemática de estrategias de construcción del significado del texto, área más desarrollada, y de autocontrol o regulación (menos investigado que el anterior). En el apartado que dedicamos a la enseñanza de la comprensión, desarrollaremos con más precisión algunos de los trabajos y conclusiones a las que han llegado.

En nuestro criterio, de la investigación sobre estrategias de lectura, pueden derivarse importantes orientaciones metodológicas. No obstante, el campo es relativamente nuevo (la mayor densidad corresponde a los últimos diez años y en nuestro país acusamos un fuerte incremento en los más inmediatos) y quedan muchos interrogantes por resolver. La presencia de los conocimientos previos en toda actividad estratégica y el carácter metacognitivo de algunos o de todos, nos induce, de entrada, a plantear las mismas cuestiones que hacíamos en aquel apartado, y si como concluíamos, para leer se requiere tan amplio bagaje de conocimientos y las estrategias a su vez, requieren de estos ¿qué debe primar? ¿la enseñanza de conocimientos? ¿la enseñanza de estrategias?, ¿la actividad estratégica sólo es aplicable a la lectura con finalidad de estudio? ¿de qué forma la conducta estratégica está afectada por la información y la estructura de

los textos? ¿viene condicionada por la posesión de una serie de habilidades? ¿cuáles son, en definitiva, los prerrequisitos para una conducta estratégica? ¿qué estrategias son básicas para lograr otras? ¿qué criterios pueden utilizarse para evaluar estrategias? ¿el conocimiento estratégico se transfiere en actividad estratégica?.

El texto como un factor condicionante externo

Uno de los objetivos de la investigación en torno al texto sigue siendo, desde hace más de medio siglo, el hallazgo de los factores que determinan el nivel de dificultad. Los trabajos sobre legibilidad y/o lecturabilidad y el esfuerzo por encontrar fórmulas que permitan el pronóstico de la comprensión de un texto se sitúan dentro de esta línea.

Los términos legibilidad y lecturabilidad suelen ser utilizados por los especialistas indistintamente. Sin embargo, según Rodríguez Díez (1989) se refieren a aspectos distintos; el primero, legibilidad, alude a la fisonomía tipográfica, y por tanto puede afectar más a la decodificación que a la comprensión, y el segundo, lecturabilidad, indica matices de contenido, al margen de su presentación gráfica.

Dado que en este apartado estamos tratando la comprensión lectora, y no la decodificación (más vinculada a la legibilidad), nos vamos a centrar ahora sólo en la lecturabilidad.

Los primeros estudios se iniciaron en lengua inglesa, en la década de los años veinte (Thorndike, 1921; Lively y Pressey, 1923) desde entonces, el desarrollo de instrumentos para la evaluación de textos, tanto en lengua extranjera como en castellano, ha sido un proceso continuo (Rabbin, 1989; y Crawford, 1989).

En nuestro país cabe citar los primeros trabajos llevados a cabo por Fernández Huerta (1958-1959) continuados posteriormen-

te por Alcobe, y los más actuales de López Rodríguez (1981, 1982), y Rodríguez Diéguez (1983). En estos estudios es patente el esfuerzo por encontrar una fórmula con mayor capacidad predictiva, a través de la ampliación de variables y de la determinación de la estructura factorial que subyace en los procesos de comprensión (López Rodríguez, 1982; Beltrán Tena, 1983).

De lo expuesto en estos trabajos se puede deducir que lejos de estar resuelto el problema, se abren nuevas vías de investigación, en las que se incorporan indicadores más completos y homogéneos que los utilizados hasta ahora, que han estado centrados en variables de la estructura superficial de los textos.

Las investigaciones sobre lecturabilidad no han logrado aún mejorar la predicción de la facilidad o dificultad de los textos, Johnston (1989) se muestra muy crítico con ellas; no obstante, permiten señalar algunas razones que conforman la dificultad del texto.

Rodríguez Diéguez (1989) agrupa estos criterios de dificultad/facilidad en torno a dos componentes básicos:

1) De tipo léxico, incluye:

- El vocabulario; cuanto más usuales son los términos que aparecen en un texto más fácil es su interpretación.

Sin embargo, otros autores cuestionan esta afirmación, al tener en cuenta que las palabras más usuales suelen ser las más polisémicas (Calfee y Drum, 1986, p. 830).

- Los nombres propios; estos facilitan la comprensión más que la utilización de pronombres personales.

- La tasa de redundancia; la utilización frecuente de los mismos términos en el mismo texto facilita la comprensión.
- Los numerales; la utilización de numerales supone un indicador de facilidad.

2) De tipo sintáctico; incluye:

- La complejidad sintáctica; expresada por un alto número de comas y puntos y comas dificulta la comprensión. Un número razonablemente alto de puntos, y puntos y aparte, facilitan la comprensión (pp.302-307).

De las pocas investigaciones que se han realizado en torno al contenido (exclusivamente) como indicador de su grado de dificultad/facilidad, destacamos las siguientes conclusiones: 1) la cantidad de información que se presenta en el texto (extensión y densidad) afecta al recuerdo de la misma por parte del lector (Newsome y Gaite, 1971; Kintch y Keenan, 1973; etc.); 2) la densidad de argumentos en las proposiciones reduce la rapidez de lectura y la cantidad de información que se recuerda (Kintch, Kozminsky y otros, 1975); 3) el carácter implícito o explícito de la información también afecta al recuerdo; se recuerda mejor lo explícito que lo implícito (McConkie, 1978).

Parece que han despertado más interés los trabajos relacionados con el estudio de la estructura que adoptan los textos, campo especialmente investigado a partir de la década de los setenta. Estos estudios, potenciados desde la Teoría del Texto y la Psicología Cognitiva, contribuyen a clarificar algunos puntos oscuros, insuficientemente planteados, de las investigaciones llevadas a cabo sobre la lecturabilidad, y enriquecen la posibilidad predictiva del grado de dificultad de los textos.

En este campo se ha analizado un doble aspecto: por una parte, la coherencia y cohesión de los textos en general, y, por

otra, las características estructurales de los diferentes géneros literarios (sobre todo, los narrativos y expositivos).

Irwin (1980), puso de manifiesto como la cohesión de un texto puede incidir sobre su comprensión. La cohesión alude a la coherencia intrínseca del texto, término que se utiliza para describir "la propiedad de un texto de estar constituido por un conjunto dado de oraciones lógicas y semánticamente conectadas entre sí, formando un todo cohesionado" (IRA, Diccionario de lectura, 1985 p.82).

La cohesión requiere enlaces cohesivos, ciertas palabras o cláusulas que ayudan a enlazar ideas y palabras, para hacer que un párrafo o unidad de un texto aparezca más organizado y comprensible; permiten al lector organizar unidades más pequeñas del texto dentro de otras mayores, pasar de la microestructura a la macroestructura (Kintsch y Van Dijk, 1978).

Halliday y Hasan (1976) identifican cinco tipos básicos de enlaces cohesivos: 1) de referencia, establecido a partir de la implicación de pronombres personales y demostrativos (4); 2) de sustitución de una palabra por otra; 3) elipsis u omisión de conceptos que se reiteran; 4) conjunciones; 5) enlaces lexicales, provocados por las reiteraciones de conceptos.

Según Arnold (1989), los niños encuentran especial dificultad en la comprensión de relaciones de referencia, sustitución y omisión.

Kintsch y Van Dijk (1978) establecen tres niveles de estructuración en los textos: 1) la microestructura que alude a lo más específico y particular de un texto (vendrían a ser las ideas secundarias y detalles de las mismas) y a las relaciones lineales implicadas en ellas; 2) la macroestructura, que se refiere al significado global que impregna y da sentido a los elementos locales, ideas principales de cada párrafo que se forman a partir de las ideas secundarias, la microestructura, reduciendo a estas a través de la aplicación de lo que estos

autores denominan macrorreglas a una proposición general, que dota al texto de coherencia global; 3) la superestructura, que se refiere (a diferencia de las otras dos) a los aspectos formales, organización formal de los textos; la superestructura responde a la idea de que existen diferentes tipos de texto o discurso (un relato, un artículo periodístico, un ensayo, etc.), cada uno con un patrón organizativo característico, en el que se aprecian distintas categorías bajo una trama invariante de relaciones.

El conocimiento de la superestructura por parte del lector se considera, dentro de algunos círculos y teorías lectoras, de importancia vital como hemos visto en algunos autores (Teoría del esquema). Al conocer el patrón organizativo de cada texto, resulta más fácil extraer el significado del mismo, comprender, pues, permite formar un esquema mental o representación del significado que facilita el procesamiento de los elementos informativos del texto (micro y macroestructura). Una adecuada comprensión implicaría fijar en nuestra mente esta misma organización y distribuir en sus categorías la información extraída.

Partiendo de estos postulados, una de las ideas básicas que han presidido la investigación en torno al texto en los últimos años es que cada género (carta, libro, etc), exige requisitos distintos a los lectores (Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983). A los esfuerzos de Irwin (1980, 1986); de Haliday y Hasan (1976); de Kintsch y Van Dijk (1978) ya citados en cuestiones relativas a la estructura general aplicable a todos los géneros, se unen los de: Brown y Murphy, 1975; Rumelhart, 1975; Brown y French, 1976; Mandler y Johnson, 1977; Stein y Glenn, 1979; entre otros, aplicados al estudio de los textos narrativos que parece son los que han acaparado la mayor atención en los últimos años, y los de Grimes, 1975; Clements, 1976; Meyer (1975, 1977, 1985), sobre textos expositivos.

Nos parece interesante exponer con algún detalle los rasgos más relevantes surgidos del análisis de los textos narrativos y

expositivos.

a) Investigación sobre textos narrativos

La presencia de elementos comunes en todos los textos narrativos, quién, qué, a quién y por qué, situado en un marco contextual (cuando y dónde), que no siempre se explicita, ha dado lugar a la teoría de la "gramática de la historia" (story grammars) que postula la existencia de superestructuras convencionales "esquemas de la historia" (Rumelhart y Ortony, 1977) o "marcos" (Minsky, 1975), que internalizadas en la mente del lector se convierten en unidades de conocimiento que permiten predecir la información, organizarla de forma sistemática y ayudar en el recuerdo.

Para representar estas superestructuras se han elaborado un conjunto de reglas que definen la organización subyacente en todas las narraciones: partes componentes, información que se ofrece en cada una y relaciones entre ellas.

Gordon y Brown (1985) los describen en los términos siguientes:

- 1) Marco (principal y secundario): El principal incluye información sobre el tiempo, lugar, personajes, contexto físico, social y temporal en el que tiene lugar la historia; y el secundario, el tiempo, lugar y personajes de cada episodio.
- 2) Tema: objetivo principal de la historia; hecho principal que implica al personaje central. También se recoge el objetivo implícito del autor al escribir la obra.
- 3) Argumento: configurado por: a) el acontecimiento inicial de un pasaje o capítulo; b) la respuesta interna con la que se refiere a cualquier emoción,

cognición o plan de un personaje; c) la acción o intento planificado para lograr algo; d) resultado de la misma; e) reacción.

4) Resolución de un episodio o del final de la historia.

Una crítica a las investigaciones que se han hecho con textos narrativos viene de la mano de Calfee y Drum (1986), en el sentido de que "la variedad de construcciones narrativas es mayor de lo que se representa en las materiales hasta ahora investigados [...]. El léxico utilizado, la familiaridad del ambiente, las esperanzas que tienen los autores de que los lectores conozcan información anterior y la valoración estética, son algunos de los factores que hacen más difíciles las narraciones, aunque de momento no se ha podido determinar de qué manera inciden sobre la calidad interpretativa de los lectores (pp. 836-837). Bower, (1978) hipotetiza sobre la posibilidad de que algún lector se identifique con algún personaje concreto, lo que indudablemente afectaría al recuerdo.

b) Investigación sobre textos expositivos.

Los textos expositivos, a diferencia de los narrativos, tienen una estructura más difícil de describir; las relaciones entre sus segmentos son más diversas y también existe una mayor variedad de contenido. Se diferencian, además, en cuanto a las condiciones que imponen al lector. Sánchez Miguel (1989) parafraseando a Bruner (1988), establece una diferencia clara en este rasgo: "los narrativos proponen mundos que el lector debe descubrir [...], ofrecen una gran libertad para interpretar y recrear con las propias experiencias ese mundo nunca completamente explícito en el que situar la información textual. En los textos expositivos, ese mundo está más determinado por el propio texto [...]; el significado está en el texto" (p.24).

Se atribuye a Meyer (1975, 1977, 1985) el primer intento para resolver el problema de los textos expositivos. Se centró

en textos amplios (descripciones, explicaciones, discusiones, etc), y en aspectos de la organización retórica (relaciones de antecedente/consecuente, de problema/solución, comparación/contradicción, colección de relaciones comunes, relaciones de descripción y elaboración).

En sus trabajos ha tratado de ver la interacción estructura/contenido. Para ello, en unas ocasiones alteró la estructura retórica sin alterar el contenido, en otras varió el contenido para determinar los efectos sobre la retención, llegando a las siguientes conclusiones: la estructura retórica parece que no afectó a la retención o recuerdo, al contrario que en los textos narrativos (Mandler y otros, 1977), aunque algunas combinaciones del contenido con la estructura resultan más fáciles que otras. Una de las hipótesis que se manejan para explicarlo es que algunos contenidos son más apropiados a una determinada estructura y que hay una interacción entre la forma de presentar la información (la estructura) y el contenido de la misma, hipótesis que según Calfee y Drum (1986) no se ha podido confirmar, ni desechar.

¿Cómo afecta la estructura de los textos expositivos a los distintos tipos de lectores? ¿son sensibles a la misma?.

- . Los trabajos de Meyer han revelado que estas estructuras retóricas están también presentes en los textos expositivos y que las personas las emplean cuando tienen que construir el significado del texto.
- . Marshall y Glock (1978, 1979) exponen, no obstante, que la estructura de los textos influye de diferente forma sobre los lectores, y Meyer destaca que los lectores menos capacitados recuerdan igual o con más probabilidad los detalles que las ideas de mayor importancia, esto es, no diferencian las ideas.
- . Loman y Mayer (1983) han señalado que los lectores menos diestros recuerdan con más probabilidad la

información que aparece al principio del texto y la que se presenta al final, resultados que ponen de manifiesto que es difícil que estos lectores lleguen a captar la estructura o macroestructura del mensaje.

Sánchez Miguel (1989) relata la investigación de Danner (1976) que pidió a niños de 2º, 4º y 6º que agruparan las oraciones de un texto, que trataba sobre la vida de los animales, en torno a tres subtemas: descripción, forma de vida y alimentación. Observó que todos los niños podían identificar el tema que trataba cada párrafo, pero sólo los de más edad eran capaces de clasificar bien las oraciones; concluye que los más pequeños pueden extraer el tema de un párrafo o texto, pero no son capaces de analizar las relaciones temáticas entre las oraciones (unidades del texto). Si esto es así, lógicamente tienen problemas para construir el significado del texto y para detectar anomalías o errores en el mismo, como hallaron Markman y Gorin (1981), (de treinta niños de 3º, 5º y 6º que componían la muestra, sólo uno reconoció espontáneamente uno de los errores que requerían asociación de ideas).

Como conclusión, exponemos a continuación algunas reflexiones acerca de la temática que estamos tratando.

Las investigaciones que se han hecho permiten deducir que:

- 1º) Ciertos aspectos del texto (construcción sintáctica y léxica), así como del contenido que se expone y la estructura que adoptan, afectan a la comprensión.
- 2º) Lo que el lector recuerda está también condicionado por la cantidad de la información que presenta el texto y por el hecho de presentarse de forma explícita o implícita.
- 3º) Cada texto tiene un patrón organizativo diferente e impone condiciones también distintas a los lectores.

- 4º) El texto con un orden interno bueno, coherente, en el que la información de cada tópico se presenta junta, es más fácilmente recordable. De aquí se deriva una recomendación que afecta a las fórmulas de lecturabilidad que deberían incluir aspectos relativos a la estructura.
- 5º) Lo explícito y bien estructurado, siguiendo patrones organizativos, por ejemplo de la gramática de la historia para textos narrativos, es más fácilmente recordado, aunque ello está también condicionado por la madurez y la capacidad para hacer inferencias, así como por los conocimientos del lector y las estrategias que emplea.
- 6º) Cuanto más concreto, imaginable e interesante es el texto, mejor se recuerda.
- 7º) Los textos expositivos, por su estructura y contenido presentan más dificultades para la comprensión que los narrativos que cuentan con un patrón organizativo más claro.

Ante estos datos nos preguntamos ¿en qué momento pueden los escolares hacer uso de la lectura con finalidad de estudio?.

En el apartado relativo a los conocimientos del lector y también, en cierta forma, en el de las estrategias concluíamos haciéndonos una pregunta similar y encontramos alguna respuesta que nos situaba cerca de la adolescencia. Desde la perspectiva de los textos expositivos, patrón al que pertenecen los libros escolares, intuimos una respuesta similar; de hecho los programas de intervención sobre estos textos se desarrollan fundamentalmente, como ya veremos, con poblaciones que se encuentren en niveles de escolaridad superiores a la Enseñanza Primaria, y todo ello, nos parece que contrasta con la realidad en la que hemos constatado un amplio uso y utilización de los libros de texto escolar desde edades muy tempranas.

El problema nos parece aún mayor si tenemos en cuenta que algunas de las críticas que se hacen a la investigación sobre textos, señalan que estas se han realizado con textos cortos (Calfee y Drum, 1986), característica que no comparten la mayoría de los libros escolares; por otro lado, parece que estos presentan carencias estructurales importantes que dificultan la comprensión; no suelen incluir una idea principal al comienzo del texto o de cada párrafo, tienden a estar mal organizados, e incorporan información no relevante que distorsiona la comprensión de lo leído (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, p.162). ¿De qué forma la investigación sobre textos ha repercutido en la elaboración de los libros que manejan nuestros escolares?. Estimamos que este es un campo que queda por explorar.

4.3 LA DECODIFICACION Y LA COMPRESION COMO PROCESOS INTERACTIVOS

Planteados los dos grandes componentes de la lectura, la decodificación y la comprensión, abordaremos para concluir este apartado el de las relaciones entre ambos procesos, problema que afecta como hemos visto al mismo concepto de lectura, a la cuestión de cuando sabe el niño leer o cuando alcanza la independencia lectora, y también, al de la enseñanza/aprendizaje, y a la explicación de las dificultades.

El problema en cuestión es si la decodificación y la comprensión son procesos independientes o dependientes, es decir, ¿actúan de forma independiente o, por el contrario, operan juntos?, ¿quién depende de quién: la comprensión de la decodificación, o a la inversa, la decodificación de la comprensión?.

Las respuestas a estos interrogantes provienen de dos posiciones enfrentadas, cada una con suficientes apoyos en investigaciones empíricas de las cuales vamos a hacer una breve síntesis.

La decodificación como condicionante para la comprensión

LaBerge y Samuels, 1974; Perfetti y Lesgold, 1979, entre otros, piensan que el lector que no decodifica automáticamente, de forma rápida, precisa y con poca o ninguna atención, necesita dedicar gran parte de su limitada capacidad a la decodificación e identificación de palabras; en consecuencia, tiene poca capacidad de comprender lo que está leyendo. Por el contrario, cuando tiene fluidez para reconocer palabras, puede dedicar una mayor capacidad de procesamiento a la comprensión del fragmento leído.

En suma, la automatización del proceso de decodificación permite el desarrollo de la velocidad, aligera los requerimientos de la atención humana, reduce los de la memoria a corto plazo y, por tanto, se puede captar antes el significado (McNeill, 1968).

La velocidad, dicen Calfee y Drum (1986), es un fin por derecho propio, pero también un indicador de otras ventajas, considerando que cuando es suficiente se facilita la comprensión; si se reduce mucho la velocidad surgen dificultades en la ordenación de la estructura de la frase, que tiene que hacerse dentro de un periodo limitado; si se lee en voz alta una frase muy lentamente se derrumba la estructura, y lo que queda es una serie de palabras (McNeill, 1968).

Por otra parte, LaBerge y Samuels (1974) apoyan la necesidad de automatizar la decodificación (para asegurar la comprensión) en los límites de la memoria a corto plazo, que tiene poca potencia de almacenamiento y poca permanencia, y por ello ha de realizarse el procesamiento de la información de forma rápida. Si la decodificación exige atención, tiene que esperar otra cosa, probablemente la comprensión (problema también de atención dividida).

Entre los argumentos que también defienden la enseñanza de la decodificación como paso previo a la comprensión podemos citar aquellos que provienen de dos campos de nuestro interés: dificult-

tades de aprendizaje y enseñanza en los niveles iniciales.

En el primer caso, las dificultades en la decodificación se traducen en dificultades para la comprensión; afirmación que cuenta con los siguientes argumentos:

- a) La habilidad decodificadora es uno de los factores condicionantes (hallado por análisis factorial) de la comprensión, como ya dijimos en páginas anteriores, en el cual convergen la mayoría de los autores (Gray, 1957; Sanford, 1971; Landsheere, 1976; Hewitt, 1980; etc.).
- b) La habilidad decodificadora de palabras permite diferenciar a los buenos y malos lectores (Vellutino, 1977; Coltheart, 1980; Barron, 1981; Kleiman, 1982; Alegría, 1985; etc.).

Doehring y otros (1981), después de revisar a un grupo de 88 estudiantes que tenían problemas en la lectura, encontraron que la mayor dificultad se hallaba en las palabras sin sentido (pseudopalabras) (p.190), a las cuales, como ya hemos visto, sólo puede accederse por la ruta fonológica; aproximándose con ello a la hipótesis de Jorm y Share (1983).

En el segundo caso, relacionado con la enseñanza en los niveles iniciales, la decodificación aparece como, un factor muy importante, según avalan los siguientes argumentos:

- a) Algunos estudiantes piensan que leer es decodificar y que una vez adquiridas las destrezas decodificadoras, se trasladarán estas, junto con el lenguaje preexistente, a la comprensión de los materiales escritos.

Los estudiantes tienen también la tendencia a pensar, identificar, que la fluidez (dominio) en la decodificación y en la lectura en voz alta, es una señal que

caracteriza al buen lector (Johns, 1984).

- b) También se constata que los profesores acentúan la importancia de las destrezas decodificadoras (Mason y Osborn, 1982) aunque, tal vez, porque encuentran a estas más fáciles de describir que los de la comprensión (Calfee y Drum, 1986, p.812).
- c) Muchos métodos de lectura proponen en primer lugar la adquisición de habilidades decodificadoras, pensando que estas tienen un papel relevante en la adquisición de la técnica lectora.
- d) Desde un punto de vista empírico, parece que hay también evidencias acerca de los beneficios de la enseñanza temprana de la decodificación (Chall, 1967; Bond y Dystra, 1967; Becker y Carnine, 1980, etc.). Estos últimos, muestran modestos pero constantes beneficios de la enseñanza directa en decodificación. El estudiante que no ha adquirido las destrezas descodificadoras encontraría difícil aprender otras habilidades.

La decodificación como resultado de la comprensión.

Los defensores de este enfoque consideran que es la comprensión la que guía la decodificación; ésta es el resultado de una lectura fluida y no causa de ella (Goodman, 1970; Kohl, 1982; Flesh 1981; Bettelheim y Zelan, 1982; Smith, 1983).

Goodman y Smith, principales proponentes de este enfoque, postulan además un procesamiento directo de la información, sin necesidad de una mediación fonológica, que consideran inhumano y sin sentido. La decodificación se convierte en algo secundario, no esencial ni necesario para llegar a la identificación de palabras. Desde un punto de vista de ordenamiento de los procesos, consideran que no debe ser lo primero en enseñarse,

sino que vendría después, y a lo que el niño puede llegar de forma natural, prácticamente sin enseñanza formal.

Los seguidores de este enfoque fundamentan sus afirmaciones en los resultados de la investigación sobre el papel del contexto (en general) en la decodificación; el contexto guía la decodificación y tiene efectos sobre la velocidad y la exactitud o precisión lectora, y sobre la identificación o reconocimiento de palabras.

Como apoyos de tales afirmaciones cabe establecer los siguientes:

- a) El contexto lingüístico en el que se encuentran las palabras tiene un gran valor para su reconocimiento e identificación, e influye en la velocidad.

Para Goodman (1970), las palabras no se identifican hasta que no se descubre la estructura sintáctica en la que se encuentran, y lo explica en el sentido de que son las pistas sintácticas y semánticas del texto las que permiten al lector entrar en un juego psicolingüístico de conjeturas que le permiten anticipar, hipotetizar y predecir lo que vendrá después.

Desde esta perspectiva, la velocidad se explica no por la rapidez en la decodificación (automatización) sino por las expectativas del lector sobre la información que vendrá a continuación (Rothkopf y Coatney, 1974).

- b) La velocidad en la lectura es mayor cuando se leen frases y textos, que cuando las palabras aparecen sueltas.

Esta hipótesis cuenta con las comprobaciones llevadas a cabo por Fleisher y otros (1979) y Stanovich y otros (1984,b) quienes afirman que las palabras

se leen más deprisa cuando están incluidas en una frase, que cuando se presentan aisladas. Anteriormente Pick y Pick (1970) habían ofrecido la explicación de que la estructura sintáctica influye en la formación de unidades perceptivas por parte del lector, de forma que el lector experto no se centra en cada letra individualizada, sino que procesa trozos perceptivos más amplios, trozos que dependen de las reglas gramaticales. Estos autores se apoyan a su vez en trabajos de Levin y Turner (1966) y de Levin y Kaplan (1967) quienes demuestran que el espacio ojo/voz recibe la influencia de la estructura gramatical de la frase que se está leyendo.

c) Los errores son en muchos casos efecto del contexto.

Merecen destacar en este sentido los trabajos de Clay (1969), Stevens y Rumelhart (1975), Goodman y Goodman (1977), Lesgold y Curtis (1981), entre otros. Estos autores encontraron que muchos errores tienen significado dentro del contexto.

Otros argumentos que permiten apoyar la hipótesis del papel del contexto lingüístico en la decodificación, vienen desde la perspectiva de la rectificación de errores. Para Weber (1967), los lectores expertos son más conscientes de sus propios errores cuando los mismos son gramaticalmente inadecuados en relación al texto.

Desde esta perspectiva los errores pueden ser interpretados como síntomas de madurez lectora (comprensiva), cuando son corregidos inmediatamente, o cuando no modifican el significado.

Según Smith (1983), tanto los buenos como los malos lectores cometen errores; se diferencian en que unos se autocorrigen y otros no.

- d) La lectura en voz alta llega a ser difícil, si la comprensión previa está limitada. No se puede dar expresividad y tono, si no se capta el significado de un texto.

La decodificación y la comprensión como procesos interactivos o interdependientes.

Nos parece que los dos puntos de vista tienen alguna razón y se encuentran apoyos experimentales en una y otra dirección.

Ambos procesos actúan juntos y son importantes, si bien, a pesar de las investigaciones que se han hecho acerca de la naturaleza de esta relación, no se ha llegado a resultados concluyentes (Just y Carpenter, 1987, entre otros).

Perfetti y Lesgold (1979) señalan que "en la lectura diestra, se puede comprender en parte como una serie de procesos de componentes interrelacionados [...] tal que una subdestreza permite aumentos en otra, que una subdestreza no bastante perfeccionada puede limitar la insuficiencia aparente de otras subdestrezas y que los procesos (decodificación y comprensión) sirviendo de base a las destrezas son difíciles de estudiar en aislamiento" (p. 57); declaración que más tarde modifican al señalar que "los procesos componentes están interrelacionados en la práctica ..., la situación es una independencia estructural, pero interdependencia funcional" (p. 58).

Como podemos observar en esta cita la cuestión sobre la dependencia o independencia entre la decodificación y la comprensión en lectura no está nada clara. Si existe esa interdependencia funcional: ¿cómo será posible aislarlas para determinar quién guía a quién?. Quizá la búsqueda de la respuesta a este interrogante constituya uno de los grandes retos que hoy tienen planteado los investigadores del área.

A pesar de las muchas investigaciones que hasta ahora se han

realizado en este campo, existen aún varios e importantes puntos oscuros; citamos como ejemplo algunos de ellos:

- a) No está claro que la velocidad en la decodificación sea siempre un signo de competencia lectora (Perfetti y Lesgold, 1979). Una lectura rápida es, a veces, un signo de irreflexión, aunque otras pueda serlo de competencia.
- b) Por otra parte, ¿mejorando la velocidad lectora se mejora la comprensión?. Jenkins y Pany (1981) han examinado varios estudios sobre este tema y el resultado parece ser que practicar la pronunciación de una lista de palabras, acelera la ejecución de las palabras en esa lista, pero con poca transferencia a otras palabras y pocos beneficios para la comprensión.

Dahl (1979) evaluó también los efectos de la velocidad sobre la comprensión con el método de "lecturas repetidas" (5). Encontró beneficios en todas las medidas de velocidad y en la precisión; los errores disminuyeron y la velocidad aumentó un 50 %, pero las mejoras en la comprensión fueron menores.

En suma, la práctica mejora la exactitud y la velocidad, pero no tanto la comprensión. No parece que esté tan clara la teoría de la automatización.

- c) Suponiendo que existiesen dificultades en la decodificación, si se mejoran estas: ¿mejoraría la comprensión?. Las ventajas son pequeñas, muchos estudiantes siguen teniendo dificultades en la comprensión, sobre todo en los grados más altos. (Calfee y Drum, 1986).
- d) Tampoco se ha resuelto la cuestión sobre la forma en que el contexto ayuda al lector.

Juel (1980, 1983), Stanovich y otros (1984,b),

han estudiado este tema (entre otros), y llegan a concluir que el contexto ayuda al lector en unas condiciones y no en otras, sean buenos o malos lectores, aunque los primeros presentan mayor facilidad para utilizarlo y aprovecharlo cuando lo necesiten.

La controversia que se ha suscitado en torno a la prioridad de uno u otro proceso ha estado siempre presente en el debate sobre la metodología de enseñanza.

Si planteamos el problema desde la perspectiva de las que enfatizan la necesidad de que los niños automaticen la decodificación, suelen dedicar largo tiempo a este proceso, pero se planteará el problema contrario, es decir: ¿aprenderá el niño a comprender si solo se le instruye en la decodificación?.

Nos parece que la adquisición de las destrezas y conocimientos acerca de la decodificación es, importante en el aprendizaje de la lectura, pero no consideramos que sea estrictamente necesario comenzar la enseñanza por ella. A lo mejor es un error construir un programa de instrucción en el que un componente, por ejemplo la decodificación, sea un obstáculo para la adquisición de otro componente (Resnick, 1979). Pensamos que a la polémica sobre los métodos de enseñanza la mejor respuesta se podría encontrar en el uso de una metodología mixta.

Ahora bien, quedan aún otras cuestiones pendientes: ¿cuándo se puede dar por terminado el aprendizaje sistemático del proceso de decodificación? ¿y cuándo el de comprensión?.

Finalmente, de todos estos estudios que han girado en torno a esta problemática, se desprende una conclusión importante que afecta a la evaluación: Johnston (1989) considera que ambos procesos están estrechamente interrelacionados, que la decodificación es un requisito para la comprensión e incide sobre ella, pero advierte que no deben confundirse en la evaluación. Propone una evaluación de la comprensión independiente de la decodificación, a no ser que se trate de buscar y/o predecir problemas

relacionados.

Calfee y Drum (1986) extraen de los estudios sobre el papel del contexto en la lectura una conclusión que sólo afecta a la decodificación, consideran que las destrezas de un estudiante para la decodificación se estiman mejor, con más validez, cuando las palabras se presentan de forma aislada y no en el contexto de una frase (p.823).

Finalmente, Curtis y Glaser (1983) consideran que la mejor forma para evaluar los aspectos de decodificación es por medio de la lectura oral, idea que también apoyan Calfee y Drum (1986), para quienes "los tests de lápiz y papel son índices menos directos" (p. 825).

NOTAS

- 1.- Una de los autores que describe los efectos que sobre la enseñanza de la lectura tiene el concepto del que se parte es R. Strang, 1961. Su opinión, extensible al problema del diagnóstico y recuperación de dificultades, nos parece tan significativa que recogemos en esta nota algunas de sus reflexiones: "Si consideramos la lectura como una actividad visual, primordialmente, nos ocuparemos de corregir los defectos visuales y de facilitar material de lectura legible. Si pensamos en la lectura como en una identificación de las palabras, ahondaremos en el vocabulario visual básico y en la técnica de identificar palabras [...] Si tomamos la lectura como un proceso de reflexión, nos interesaremos en la capacidad del lector para realizar interpretaciones y generalizaciones, para extraer conclusiones y deducciones ... (Strang, 1961, cit. en Harris y Hodges, p.227).
- 2.- Según datos aportados por uno de los últimos trabajos de nuestro equipo, la correlación entre vocabulario y comprensión lectora en 6º de E.G.B. es pequeña, por debajo de .400 (García Yagüe, 1993). Índices también inferiores a .400 (entre .338 y .367) fueron obtenidos por Quintero Gallego (1987) con niños de 4º de E.G.B.
- 3.- La ambigüedad léxica se define como la posibilidad de encontrar más de un significado a una serie de estímulos gráficicos (palabras, frases, textos) y es considerada en la actualidad, más que una anomalía, un fenómeno natural que afecta al lenguaje (Mayor Sánchez, Sáez Rodríguez y González Marqués, 1989, pp. 111-128).
- 4.- En español, la ausencia de pronombre no quita coherencia a la frase.
- 5.- El método de lecturas repetidas para mejorar la velocidad tiene las tres fases siguientes: 1ª) Se hace una primera lectura; 2ª) se trabajan los problemas que se han encontrado; 3ª) se vuelve a leer hasta que se resuelven las dificultades.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AJURIAGUERRA, J. (1977): Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona, Toray-Masson.
- ALDERMAN, G.H. (1926): "The effect of certain kinds of drill exercises on comprehension". Journal of Educational Research, vol. XIII, pp. 11-21.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E. y MORAIS, J. (1982): "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers". Memory and Cognition, 10, pp. 451-456.
- ALEGRIA, J. (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 79-94.
- ALFARO ROCHER, I.J. (1986): Dificultades en el aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa. Valencia, Promolibro.
- ALONSO, J. y MATEOS, M.H. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". Infancia y Aprendizaje, 31, pp. 5-19.
- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading". Journal of Educational Psychology, 72, pp. 371-377.
- ARNOLD, R.P. (1989): "La enseñanza de enlaces cohesivos a los niños". En FUNDACIÓN GERMAN SÁNCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la Escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid, Pirámide, pp. 313-323.
- AYER, A.M. (1926): "Some difficulties in elementary school history". Contributions to Education, 212, Columbia University, Teachers College.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading". En D.R. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.
- BAMBERGER, R. (1975): La promoción de la lectura. Barcelona, Promoción Cultural, UNESCO.
- BANNATYNE, A. (1978): La lectura. Un proceso auditivovocal. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- BARON, J. (1973): "Phonemic stage not necessary in reading". Quarterly, Journal of Experimental Psychology, 25, pp. 241-246.
- BARR, R., DREEBEN, R. y WIRATCHAI, N. (1983): How schools work. Chicago, University of Chicago Press.
- BARRON, R. (1981): "Reading skill and reading strategies: Use of visual and phonological information". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BECKER, W.C. y CARNINE, D.W. (1980): "Direct instruction as an effective approach to educational intervention with disadvantaged and low performers". En B. LAHEY y A. KAZDIN (Eds.): Advances in clinical child psychology (Vol 3). Nueva York, Plenum Press.
- BELTRAN TENA, R. (1983): "El proceso de comprensión lectora. Resultados de una investigación". Sistema Educativo Hoy. Proyecto CINAIE, Buenos Aires, pp. 403-414.
- BELLENGER, L. (1979): Los métodos de lectura. Barcelona, Oikos-Tau.
- BENDER, L. (1938): "A visual motor gestalt test and its clinical use". American Orthopsychiatric Association of Research Monographs, 3.
- BENDER, L. (1970): "Use of the Visual-Motor Gestalt Test in the diagnosis of learning disabilities". Journal Special Education, 4, pp. 29-39.

- BENTON, L. (1975): "Development dyslexia: Neurological aspects". En W.J. FRIEDLANDER (Eds): Advances in neurology. Raven Press.
- BERGK, M. (1989): "Cómo estimular el aprendizaje interpersonal". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 131-148.
- BETTELHEIM, G. y ZELAN, K.(1982): On learning to read: The child's fascination with meaning. Nueva York, Alfred A. Knopf.
- BIRD, G. (1918): "An Experiment in focalization". School and Society, vol. VIII, pp. 569-570.
- BLACKHURST, J.H. (1927): Investigations in the hygiene of reading. Baltimore, Warwick and York, Inc.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1975): Lectura rápida. Barcelona, Iberia.
- BOND, G.L. y DYKSTRA, R. (1967): "The cooperative research program in first-grade reading instruction"(Special issue). Reading Research Quarterly, 2.
- BOREL-MAISONNY, S. (1951): "Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographes". Enfance, 5, pp. 400-444.
- BOREL-MAISONNY, S. (1966): Langage oral et écrit, I. Pédagogie des notions de base. París. Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.
- BOWER, G.H. (1978): "Experiments on story comprehension and recall". Discourse Processes, 1, pp. 211-231.
- BRAVO, L., BERNESOLO, J., CESPEDES, A. y PINTO, A. (1986): "Retardo lector inicial: características diferenciales en el proceso de decodificación". Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, 18, pp. 73-86.
- BRAVO, L. y otros (1988): "Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 21-34.
- BROOKS, L. (1977): "Visual pattern in fluent word identification". En A.S. REVER y D.L. SCARBOROUGH (Eds.): Toward a psychology of reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BROWN, A.L. y MURPHY, M.D. (1975): "Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children". Journal of Experimental Child Psychology, 20, pp. 307-326.
- BROWN, A.L., PALINCAR, A.S. y ARMERUSTER, B.B. (1984): "Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1985): Children's reading problems. Oxford, Basil Blackwell.
- BUSWELL, G.T. (1920): "An experimental study of the eye-voice span in reading". Supplementary Educational Monographs, 17, University of Chicago. Department of Education.
- CABRERA, F. (1984): "Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstica-analítica del rendimiento lector". Revista de Investigación Educativa, 3, pp. 19-39.
- CALERO GUISADO, A. y PEREZ GONZALEZ, R. (1990): "La madurez para la lectura". Padres y Maestros, 156/157, pp. 27-35.
- CALFEE, R. (1975): "Memory and cognitive skills in reading acquisition". En D. DUANE y M. RAWSON (Eds): Reading, perception and language. Orton Society and York Press.

- CALFEE, R.C. y PIONTKOWSKI, D.C. (1981): "The reading diary: Acquisition of decoding". Reading Research Quarterly, 16, pp. 346-373.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En M.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARNINE, D., KAMENUI, E. y COYLE, G. (1984): "Utilization of contextual information in determining the meanings of unfamiliar words in context". Reading Research Quarterly, 19, pp. 188-204.
- CARRETERO, M. y LEON, J.A. (1990): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia". En J. PALACIOS (Comp): Psicología Evolutiva. Madrid, Alianza.
- CASSIDY, M. y BAUMANN, J.F. (1989): "Como incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos básicos de lectura". Comunicación, Lenguaje y Educación, 1, pp. 45-50.
- CATELL, J. (1886): "The time it takes to see and name objects". Mind, 11, pp. 63-65.
- CLAY, M. (1969): "Reading errors and self-correction behavior". British Journal of Educational Psychology, 39, pp. 49-56.
- CLEMENTE, M. (1987): "Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos". Infancia y Aprendizaje, 37, pp. 11-18.
- CLEMENTS, P. (1976): The effects of staging on recall from prose. Tesis doctoral, Universidad de Cornell (cit. por Johnston, 1989).
- COLTHEART, M. y FREEMAN, R. (1974): "Case alternation impairs word recognition". Bulletin of the Psychonomic Society, 3, pp. 102-104.
- COLTHEART, M. (1981): "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". Visible Language, XV, pp. 245-286.
- COLLINS, A. y SMITH, E.E. (1982): "Teaching the process of reading comprehension". En D.J. DETTERMAN y R.J. STERNBERG (Eds.): How and how much can intelligence be increased?. Norwood, N.J. Ablex.
- CRAWFORD, A.R. (1989): "La comprensibilidad de textos en español del nivel primario. Fórmula y gráfico". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. ob. cit., pp 274-283.
- CROWDER, R.G. (1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información". Bordón, 4, pp. 659-670.
- CUETOS VEGA, F. (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento. Madrid, Escuela Española.
- CURTIS, M.E. y GLASER, R. (1983): "Reading theory and the assessment of reading achievement". Journal of Educational Measurement, 20, pp. 133-147.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to Read: The great debate. Nueva York, McGraw-Hill.
- CHI, M.T.H. (1977): "Age differences in memory span". Journal of Experimental Child Psychology, 23, pp. 266-281.
- DAHL, P.R. (1979): "An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills". En J.J.E. BUTTON, T.C. LOVITT y T.D. ROWLAND (Eds.): Communications research in learning disabilities and mental retardation. Baltimore, University Park Press.
- DANSEREAU, D.F., LONG, G.L., EVANS, S.H. y ACTKINSON, T.R. (1980): "Objective ordering of instructional

material using multidimensional scaling". Journal of Structural Learning, 6, pp. 299-314.

DAVIS, F.B. (1944): "Fundamental factors of comprehension of reading". Psychometrika, 9, pp. 185-197.

DAVIS, F.B. (1968): "Research in comprehension in reading". Reading Research Quarterly, 3, pp. 499-545.

DAVIS, F.B. (1972): "Psychometric research on comprehension reading". Reading Research Quarterly, 7, pp. 628-678.

DEHANT, A. y GILLE, A. (1976): El niño aprende a leer. Buenos Aires, Kapelusz.

DOERING, D.G., TRITES, R.L., PATEL, P.G. y FIEDOROWICZ, C.A.H. (1981): Reading disabilities: The interaction of reading, language, and neuropsychological deficits. Nueva York, Academic Press.

DRAHOZAL, E.C. y HANNA, G.S. (1978): "Reading comprehension subscores: Pretty bottles for ordinary wine". Journal of Reading, 21, pp. 416-420.

ELKONIN, D.B. (1963): "The psychology of mastering the elements of reading". En J. SIMON: Educational Psychology in the USSR. Londres, Rotledge and Kegan Paul.

ELLIS, A. (1984): Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis. Londres, LEA.

ESPIN, J.V. (1987): Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Oikos-Tau.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1958): "Legibilidad y lecturabilidad: dos conceptos básicos en los libros escolares". Consigna, 213, pp. 35 y ss.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1959): "Medidas sencillas de lecturabilidad". Consigna, 214, pp. 29-32.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.

FLAVELL, J.H. (1970): "Developmental studies of mediated memory". En H.W. REESE y L.P. LIPSITT (Eds.): Advances in child development and behavior. (Vol. 5). Nueva York, Academic Press.

FLAVELL, J.H. y WELLMAN, H.W. (1977): "Metamemory". En R.V. KAIL y J.W. HAGEN (Eds.): Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.

FLEISHER, L.S., JENKINS, J.R. y PANY, D. (1979): "Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding", Reading Research Quarterly, 15, pp. 30-48.

FLESCH, R. (1981): Why Johnny still can't read. Nueva York, Harper y Row.

FLETCHER, J.M. y SATZ, P. (1975): "Unitary deficit hypotheses of reading disabilities; has Vellutino led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 12, pp. 155-159.

FREDERICKSEN, C.H. (1977): "Structure and process in discourse production and comprehension". En M.A. JUST y P. CARPENTER (Eds): Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

FREDERICKSEN, C.H. (1979): "Discourse comprehension and early reading". En L.B. RESNICK y Ph.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, Nueva Jersey, L. Erlbaum (Vol. I), pp. 156-186.

FROSTIG, M., MASLOW, P. y otros. (1964): The Marianne Frostig Development Test of Visual Perception. 1963 standardization. Palo Alto, California, Consulting Psychologist.

FROSTIG, M. y HORNE, H. (1964): The Frostig Program for the development of visual perception. Chicago, Teachers Guide.

FROSTIG, M. y MASLOW, P. (1984): Problemas de aprendizaje en la escuela. Buenos Aires, Médico-Panamericana.

GALIFRET-GRANJON, N. (1951): "Le problème de l'organisation spatiale dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 445-479.

GALIFRET-GRANJON, N. (1958): "Les problèmes d'organisation spatiale et le développement du langage". Cahiers d'Enfance Inadaptée, 1/2, pp. 17-25.

GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1993): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico.

GARNER, R., ALEXANDER, P., SLATER, W. y otros. (1986): "Children's knowledge of structural properties of expository texts". Journal of Educational Psychology, 78, pp. 411-416.

GATES, A.I. (1921): "An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests". Journal of Educational Psychology, Vol XII, pp. 303-314; 378-391; 445-464.

GATES, A.I. (1926): A reading vocabulary for primary grades. Columbia University, Teachers College.

GATES, A. I. (1931): "Length of lines in reading". Journal of Educational Research, Vol. XXIII, pp.1-7.

GERMANE, CH.E. Y GERMANE, E.C. (1922): Silent Reading. Nueva York, Peterson and Company, caps. III y IV.

GIBSON, E.J. (1969): Principles of perceptual learning and development. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of Reading. Cambridge, Massachussets, M.I.T.

GLUSHKO, R.J. (1981): "Principles for pronouncing print: The psychology of phonography". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum

GONZALEZ PORTAL, M.D. (1983): "Panorámica actual de la investigación sobre dificultades de aprendizaje de la lectura". Revista de Psicología General y Aplicada, 184, pp. 947-973.

GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.

GOODMAN, K.S. (1970): "Reading: A psycholinguistic guessing game". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical models and processes of reading. Newark, International Reading Association.

GOODMAN, K.S. y GOODMAN, Y.W. (1977): "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". Harvard Educational Review, 47, pp. 317-333.

GOODMAN, K.S. y BIRD, L.B. (1984): "On the wording of texts: A study of intra-text word frequency". Research in the Teaching of English, 18, pp. 119-145.

GORDON, C.J. y BROWN, C. (1985): "Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse". En D.L. FORREST PRESSLEY, G.E. MCKINNON y T.G. WALLER (Eds.): Metacognition. Cognition and human performance. Nueva York, Academic Press.

GOUGH, P.B. (1976): "One second of reading. En H.SINGER y R.B.RUDELL (Eds): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.

GRAY, W.S. (1925): "Summary of investigation relating to reading". Supplementary Educational Monographs, 28, University of Chicago, Department of Education.

GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. París, UNESCO.

GRIMES, J.E. (1975): The thread of discourse. Haque, Mouton.

- HALLAHAN, D.P. y CRUICKSHANK, W.M. (1973): Psychoeducational foundations of learning disabilities. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1985): Las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Anaya.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1976): Cohesion in English. London, Longman.
- HAMILL, D. y LARSEN, J. (1974): "The effectiveness of psycholinguistic training". Exceptional Children, 41, pp. 5-14.
- HAMILL, D. y McNUTT, G. (1981): The correlates of reading. Austin, Pro-Ed.
- HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (Coed) (1985): Diccionario de lectura y términos afines. International Reading Association. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- HAVILAND, S. y CLARK, H. (1974): "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, pp. 512-521.
- HEATH, S.B. (1983): Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, University Press.
- HEWIT, G. (1980): "A preliminary study of pupil's reading difficulties". Educational Review, 3, pp. 231-244.
- HILDYARD, A. y OLSON, D.R. (1978): "Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse". Discourse Processes, 7, pp. 91-117.
- HINSHELWOOD, J. (1917): Congenital word blindness. Londres, H.K. Lewis.
- HOOVER, J.H. (1921): "Motivated drill work in third-grade silent reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp.77-89.
- HUEY, E.B. (1908): The Psychology and Pedagogy of reading. Nueva York, McMillan.
- INHENDER, B. (1976): "De la configuración perceptiva a la estructura operatoria". En P.A. OSTERRIETH y otros: Los estadios en la Psicología del niño. Buenos Aires, Nueva Visión.
- IRWIN, J.W. (1980): "The effects of linguistic cohesion on prose comprehension". Journal of Reading Behavior, 12, pp. 325-332.
- IRWIN, J.W. (Ed) (1986): Understanding and teaching, cohesion comprehension. I.R.A. Newark, Delaware.
- JANSKY, J. y HIRSCH, K. (1972): Preventing reading failure. Nueva York, Harper and Row Publishers.
- JAVAL, L.E. (1879): "Essai sur la Physiologie de la lecture". Annales d'Oculistique, 82, pp. 243-253.
- JEAN, G. (1978): "La lectura, lo real y lo imaginario". En G.F.E.N.: El poder de leer. Barcelona, Gedisa, pp. 63-70.
- JENKINS, J.R. y PANY, D. (1981): "Instructional variables in reading comprehension". En J.T. GUTHRIE (Ed.): Comprehension and teaching: Research reviews. Newark, D.E., International Reading Association.
- JIMENEZ GONZALEZ, J. (1989): "Métodos de enseñanza de la lectoescritura: descripción y clasificación". En J.E. JIMENEZ y C. ARTILES: Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid, Síntesis, pp. 77-92.
- JOHNS, J.L. (1984): "Students' perceptions of reading: Insights from research and pedagogical implications". En J. DOWNING y R. VALTIN (Eds.): Language awareness and learning to read. Nueva York, Springer-Verlag.

JOHNSTON, P.H. (1989): La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Aprendizaje/Visor.

JORM, A.F. y SHARE, D.L. (1983): "Phonological recoding and reading acquisition". Applied Psycholinguistics, 4, pp. 103-147.

JUDD, Ch. H. y BUSWELL, G.T. (1922): "Silent reading: A study of the various types". Supplementary Educational Monographs, 23, caps. II-V. University of Chicago, Department of Education.

JUEL, C. (1980): "Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill". Reading Research Quarterly, 15, pp. 358-376.

JUEL, C. (1983): "The development and use of mediated word identification". Reading Research Quarterly, 18, pp. 306-327.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension. Boston, Ally and Bacon.

KAVALE, K. (1981): "The relationship between auditory perceptual skills and reading ability: a metaanalysis". Journal of Learning Disabilities, 14, pp. 539-546.

KEPHART, N.C. (1960): The slow learner in the classroom. Columbus, Charles E. Merrill.

KINTSCH, W. y KEENAN, J. (1973): "Reading rate as a function of the number of propositions in the base structure of sentences". Cognitive Psychology, 6, pp. 257-274.

KINTSCH, W., KOZMINSKY, E., STREBY, W.J., MCKOON, G. y KEENAN, J.H. (1975): "Comprehension and recall of text as a function of content variables". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, pp. 196-214.

KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978): "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review, 85, pp. 363-394.

KLEIMAN, G.M. (1982): "Comparing good and poor readers: A critique of research". En K.E. NELSON (Ed.): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.

KOHL, H. (1982): Basic skills: A plan for your child, a program for all children. Boston, Little Brown.

LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.

LANDSHEERE, G. de (1976): Introduction á la recherche en education. Liège, Editions G. Thome.

LESGOLD, A.M. y CURTIS, M.E. (1981): "Learning to read words efficiently". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

LEVIN, H. y TURNER, E. (1966): "Sentence structure and the eye-voice span". Project Literacy Reports, 7, pp. 79-87.

LEVIN, H. y KAPLAN, E. (1967): Studies of oral reading. X: the eye-voice span for active and passive sentences. Cornell University (manuscrito no publicado, citado por Hallahan y Kauffman, 1985, p. 218).

LIBERMAN, I.Y. y otros (1974): "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". Journal of Experimental Child Psychology, 18, pp. 201-212.

LIBERMAN, I.Y. y SHANKWEILER, D. (1979): "Speech, the alphabet, and teaching to read". En L. RESNICK y P. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. (Vol. 3). Hillsdale, N.J. Erlbaum.

LIBERMAN, I.Y. (1982): "A language: oriented view of reading and its disabilities". En H. MYKLEBUST (Ed.):

Progress in learning disabilities. Nueva York, Grune Stratton.

LOBROT, M. (1977): Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Barcelona, Fontanella.

LOMAN, N.L. y MAYER, R.E. (1983): "Signaling techniques that increase the understandability of expository prose". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 402-412.

LOPEZ RODRIGUEZ, M. (1982): Cómo valorar textos escolares. Madrid, Cincel.

LURIA, A.R. y TSVETKOVA, L.S. (1987): Recuperación de los aprendizajes básicos. Madrid, Núñez Editor.

MAHONEY, M.J. (1974): "El procesamiento de información". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comps.) (1981): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid. Zero, pp. 414-440.

MALDONADO, A. y SEBASTIAN, E. (1987): "La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura". Boletín del I.C.E. de la U.A.M., 9, pp. 5-14.

MANDLER, J.M. y JOHNSON, N.S. (1977): "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". Cognitive Psychology, 9, pp. 111-191.

MARKMAN, E.M. y GORIN, L. (1981): "Children's ability adjust their standards for evaluating comprehension". Journal Educational Psychology, 73, pp. 320-325.

MARSHALL, N. y GLOCK, H.D. (1978): "Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recall". Reading Research Quarterly, 14, pp. 10-56.

MARSHALL, J. (1984): "Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias". En R. MALATESHA y H. WHITAKER (Eds.): Dyslexia: A global issue. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.

MASON, J. y OSBORN, J. (1982): When do children begin "reading to learn?". A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. (CSR Tech. Rep, 261). Champaign, University of Illinois.

MAYOR SANCHEZ, J. y otros. (1989): "La comprensión de la ambigüedad". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cit., pp. 111-128.

McCLELLAND, J. (1976): "Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords". Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2, pp. 80-91.

McCONKIE, G. (1978): "Learning from text". Review of Research in Education, 5, pp. 3-48.

McCORMICK, C. (1979): "Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension". Journal of Reading Behavior, 11, pp. 107-118.

McCUSKER, L.X., HILLINGER, M.L. y BIAS, R.G. (1981): "Phonological recording and reading". Psychological Bulletin, 89, pp. 217-245.

McNEILL, D. (1968): "Production and perception: The view from language". Ontario Journal of Educational Research, 10, pp. 181-185.

MEDINA RIVILLA, A. (1981): "Didáctica de la lengua en el Ciclo Inicial". En VARIOS: El Ciclo Inicial en la Educación Básica. Madrid, Santillana, pp. 156-207.

MEYER, B.J.F. (1975): The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, North Holland.

MEYER, B.J.F. (1977): "The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for educational practice". En R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO y W.E. MONTAGUE (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

MEYER, B.J.F., BRANDT, D.M. y BLUTH, G.J. (1980): "Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students". Reading Research Quarterly, 16, pp. 72-103.

MEYER, B.J.F. (1985): "Prose analysis: purposes, procedures, and problems". En B.K. BRITTON y J.B. BLACK (Eds.): Understanding expository text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

MIALARET, G. (1972): El aprendizaje de la lectura. Madrid, Marova.

MIALARET, G. (1990): "Problemas antiguos y nuevos planteados por el aprendizaje de la lectura en función de la evolución tecnológica contemporánea". En M.P. LEBRERO (Coor.): La enseñanza de la lecto-escritura. Madrid, Escuela Española, pp. 21-35.

MINSKY, M.A. (1975): "A framework for representing knowledge". En P.H. WINSTON: The psychology of computer vision. Nueva York, McGraw-Hill.

MIRANDA CASAS, A. (1988): Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Valencia, Promolibro.

MOESER, S.D. (1976): "Inferential reasoning in episodic memory". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15, pp. 193-212.

MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, CEPE.

MORAIS, J. y otros (1984): "Segmentation abilities of dyslexics and normal readers". Perceptual and Motor Skills, 58, pp. 221-232.

MORAIS, J., ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987): "The relationship between segmental analysis and al literacy: An interactive view". Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, pp. 415-438.

MORRISON, F.J., GIORDANI, B. y NAGY, J. (1977): "Reading disability: an information-processing analysis". Science, 196, pp. 77-79.

MORTON, J. (1979): "Word recognition". En J.MORTON y J.C.MARSHALL (Eds): Psycholinguistics: Structures and processes. Cambridge, Paul Elek.

NEWSOME, R.S. y GAITE, J.H. (1971): "Prose learning: Effects of pretesting and reduction of passage length". Psychological Report, 28, pp. 128-129.

NIEMI, P. y POSKIPARTTA, E. (1989): "Un enfoque de la inhabilidad lectora basado en procesos y destrezas". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 439-448.

NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.

NURSS, R.J. (1979): "Assessment of readiness". En T.G. WALLER y G.E. MACINNON (Eds.): Reading Research, advances in theory and practice. Nueva York, Academic Press.

OMASON, R.C., WARREN, W.H y TRABASSO, T. (1978): "Goals, themes, inferences and memory: a developmental study". Discourse Processes, 1, pp. 337-354.

ORTON, S.T. (1928): "An impediment to learning to read: a neurological explanation of the reading disability". School and Society, 28, pp. 286-290.

ORTON, S.T. (1937): Reading, writing, and speech problems in children. Londres, Chapman y Hall.

PASCUAL-LEONE, J. y GOODMAN, D. (1979): "Intelligence and experience: A neopiagetian approach". Instructional Science, 8, pp. 301-367.

PATTERSON, K.E. y SHEWELL, C. (1987): "Speak and spell: Dissociations and word-class effects". En M. COLTHEART, G. SARTORI y R. JOB (Eds.): The cognitive neuropsychology of language. Londres, LEA.

PERFETTI, C.A. y LESGOLD, A.M. (1979): "Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction". En L.B. RESNICK y P. WEAVER (Eds.): Theory and practice in early reading. (Vol I). Hillsdale, N.J. Erlbaum.

PHILIPPE, Cl. (1979): "Amelioration de la capacité de lecture". Revue Française de Pédagogie, 47, pp. 29-46.

PIAGET, J. (1975): Seis estudios de Psicología. Barcelona, Seix Barral.

PICK, H.L y PICK A.D. (1970): "Sensory and perceptual development". En P.H. MUSSEN (Ed.): Carnichael's manual of child psychology. Nueva York, Wiley.

PILLSBURY, W. (1897): "A study in apperception". American Journal of Psychology, 8, pp. 315-398.

QUINTERO GALLEGO, A. (1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú.

QUINTERO GALLEGO, A. (1989): "Comprensión lectora según los tipos de discurso". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cip., pp. 79-91.

RABBIN, A.T. (1989): "Medida de la dificultad de los materiales de lectura en los idiomas distintos al inglés". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.), ob. cit., pp. 261-273.

REED, H.B. (1949): Psicología de las materias de la enseñanza primaria. México, Uthea.

RESNICK, L.B. (1979): "Theories and prescription for early reading instruction". En L.B. RESNICK y P.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading (Vol.2). Hillsdale, N.J. Erlbaum.

ROBINSON, H.M. (1963): Recent development in reading. Chicago, University of Chicago Press.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1983): "Evaluación de textos escolares". Revista de Investigación Educativa, 2, pp. 259-279.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y BELTRAN TENA, R. (1985): "Comprensión lectora: evaluación cualitativa y cuantitativa de un fenómeno educativo". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 50, pp. 77-92.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1989): "Predicción de la lecturabilidad en textos en castellano: una propuesta y sugerencias". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Ob. cit., pp. 284-310.

ROSALES, C. (1988): Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.

ROTHKOPF, E. y COATNEY, R. (1974): "Effects of readability of context passages on subsequent inspection rates". Journal of Applied Psychology, 59, pp. 679-682.

RUBENSTEIN, H., LEWIS, S. y RUBENSTEIN, M. (1971): "Evidence for phonemic recording in visual word recognition". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, pp. 645-657.

RUMELHART, D.E. (1975): "Notes on a schema for stories". En D.G. BOBROW y A. COLLINS (Eds.): Representation an understanding. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

RUMELHART, D.E. (1977): "Understanding and summarizing brisf stories". En D. LaBERGE y J. SAMUELS: Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

RUMELHART, D.E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition". En R.J. SPIRO, B.C. BRUCE, W.F. BREWER (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1982): "La representación del conocimiento en la memoria". Infancia y

Aprendizaje, 19/20, pp. 115-118.

SAMUELS, S., LaBERGE, D. y BREMER, C. (1978): "Units of word recognition: Evidence for developmental changes". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, pp. 715-720.

SANCHEZ, B. (1972): Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.

SANCHEZ MIGUEL, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender. Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 35-57.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, CIDE.

SANFORD, A.B. (1971): "Reading comprehension skills". En The Encyclopedia of Education, Vol. VIII, Londres, McMillan, pp. 373-381.

SATZ, P. y SPARROW, S. (1970): "Specific development dyslexia: A theoretical formulation". En D.J. BAKKER y O. SATZ (eds.): Specific Reading Disability. Rotterdam, University Press.

SATZ, P. y VAN NOSTRAND, G.K. (1973): "Developmental dyslexia: An evaluation of theory". En P. SATZ y J. ROSS (Eds.): The disabled learner early detection and intervention. Rotterdam, University Press.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): "Development strategies in text processing". En H. WANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981): The psychology of literacy. Cambridge, MA Harvard University Press.

SINON, J. (1954): "Contribution à la psychologie de la lecture". Enfance, 5, pp. 431-447.

SINGER, H. (1985): "A Century of landmarks in reading research". En H. SINGER y R.B. RUDELL: Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, I.R.A.

SMITH, F. (1973): Psycholinguistics and Reading. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas.

SMITH, M.E. (1926): "An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children". University of Iowa Studies, vol. III, 5.

SMITH, N.B. (1923): "Experiment to determine the effectiveness of the Detroit Standard Practice Tests in Reading". Journal of Educational Research, vol. VII, pp. 213-219.

SPIELICH, G.J., VESONDER, G.T. y CHIESI, H.L. y VOSS, J.F. (1979): "Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, pp. 275-290.

SPIRO, R. (1977): "Remembering information from text: The 'state of schema' approach". En R.C. ANDERSON, R. SPIRO y W. MONTAGUE (Eds.): Schooling and the acquisition of knowledge, Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SPIRO, R.J. (1980): "Constructive processes in prose recall". En R.J. SPIRO, B. BRUCE y W. BREWER (Eds.): Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

SPIRO, R.J. y MYERS, A. (1984): "Individual differences and underlying cognitive processes". En D.R. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.

STAIGER, R.C. (1973): La enseñanza de la lectura. Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé.

STAMBAK, M. (1951): "Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 480-493.

STAMBAK, M. (1966): "L'organisation temporelle et l'organisation spatiale dans les troubles du langage". Bulletin de Psychologie, 8/12, pp. 752-756.

STANOVICH, K.E. (1982): "Individual differences in the cognitive processes of reading". Journal of Learning Disabilities, 15, pp. 485-493; 549-554.

STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FREEMAN, D.J. (1984, a): "Intelligence, cognitive skills, and early reading progress". Reading Research Quarterly, 19, pp. 278-303.

STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FREEMAN, D.J. (1984, b): "The relationship between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first-grade children". Journal of Educational Psychology, 76, pp. 668-671.

STARCK, D. (1929): Educational Psychology. Nueva York, McMillan Company.

STEIN, N.L. y GLENN, C.G. (1979): "An analysis of story comprehension in elementary school children". En R.D. FREEDLE (Ed.): New directions in discourse processing. Norwood, N.J. Ablex.

STEVENS, D. y RUMELHART, D. (1975): "Errors in reading: An analysis using an augmented transition network model or grammar". En D.A. NORMAN y D.E. RUMELHART (Eds): Explorations in Cognition. San Francisco, Freeman, pp. 136-155.

STRATTON, R.P. y NACKE, P.L. (1974): "The role of vocabulary knowledge in comprehension". En P.L. NACKE (Ed.): 23rd yearbook of the National Reading Conference. Clemson, SC National Reading Conference.

TAFT, M. (1984): "Evidence for an abstract lexical representation of word structure". Memory and Cognition, 12, pp. 264-269.

TAYLOR, B.M. y SAMUELS, S.J. (1983): "Children's use of text structure in the recall of expository material". American Educational Research Journal, 20, pp. 517-528.

THORNDIKE, E.L. (1917): "Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading". Journal of Educational Psychology, vol. VIII, pp. 323-332.

THORNDIKE, R.L. (1974): "Reading as reasoning". Reading Research Quarterly, 9, pp. 137-147.

TOMATIS, A. (1978): Educación y dislexia. Madrid, CEPE.

TRABASSO, T. (1980): "On the making of inferences during reading and their assessment". Universidad de Illinois. Center for the Study of Reading, Inf. Tec. 157, (Cit. por Johnston, 1989).

TSVETKOVA, L.S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Barcelona, Fontanella.

UNDERWOOD, G. y THWAITES, S. (1982): "Automatic phonological coding of unattended printed words". Memory and Cognition, 10, pp. 434-442.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. Nueva York, Academic Press.

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1985): "Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.

VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A. y KANDEL, G. (1972): "Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis". Cortex, VIII, pp. 106-118.

- VELLUTINO, F.R. y otros (1975): "Verbal vs nonverbal paired-associates learning in poor and normal readers". Neuropsychologia, 13, pp. 75-82.
- VELLUTINO, F.R. y otros. (1977): "Has the perceptual deficit hypothesis led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 106, pp. 375-385.
- VELLUTINO, F.R. (1982): "Theoretical issues in the study of word recognition: The unit of perception controversy reexamined". En S. ROSENBERG (Ed.): Handbook of applied Psycholinguistic. Nueva Jersey, LEA Hillsdale.
- VENEZKY, R.L. (1976): Theoretical and experimental base for teaching reading. The Hague, Mouton.
- VERNON, M.D. (1931): The experimental study of reading. Cambridge, University Press.
- VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILABERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid, CEPE.
- WAGNER, R. (1986): "Phonological processing abilities and reading: Implication for disabled readers". Journal of Learning Disabilities, 19, pp. 623-630.
- WATERS, G.S., SEIDENBERG, M.S. y BRUCK, M. (1984): "Children's and adults' use of spelling-sound information in three reading tasks". Memory and Cognition, 12, pp. 293-305.
- WEBER, R.W. (1967): "Grammaticality and the self-correction of reading errors". Project Literacy Reports. Cornell University, 8, pp. 53-59.
- WEINSTEIN, C.F. y MAYER, R.F. (1986): "The teaching of learning strategies". En M.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan.
- WEPHAN, J.M. (1958): Auditory Discrimination Test. Chicago, Language Research Associates.
- WILSON, P.T. y ANDERSON, R.C. (1986): "What they don't know will hurt them: The role of prior knowledge in comprehension". En J. ORASANO (Ed.): Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- WITTRICK, M.C. (1981): "Reading comprehension". En F.J. PIROZZOLO y M.C. WITTRICK (Eds): Neuropsychological and cognitive processes in reading. Nueva York, Academic Press.
- YOAKOM, G.A. (1921): "The effect of a single reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. II, pp. 90-102.

MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR

INTRODUCCION

En la actualidad se dispone de numerosos modelos explicativos del proceso lector (de habilidades, constructivistas, mediadores y no mediadores, de análisis del discurso, etc.). La relación de los mismos se hace exhaustiva y no es pertinente para nuestros propósitos.

Hemos constatado también la discusión que se genera en torno a la utilidad o inutilidad de los modelos, teniendo en cuenta su poder explicativo, los vacíos que contienen, las confusiones terminológicas o empleo de términos no definidos (Gil y Artola, 1985, cita a Kingston, 1970; Fisher, 1981); otros autores lo plantean desde el punto de vista de las cualidades que se deben exigir a los modelos para que resulten de utilidad; cualidades que Calfee y Spector (1981) resumen en dos: explicar variables que afectan al proceso y dar una idea de funcionamiento cognitivo durante la lectura, funcionamiento que, sin duda, es distinto dependiendo de que se lea una palabra, una frase o un texto narrativo o expositivo (Singer y Ruddell, 1985), y aquí parece residir el problema fundamental. Algunos modelos afectan a aspectos parciales, sin lograr abarcar la totalidad de los procesos implicados.

Para Gibson y Levin (1980) no puede haber un solo modelo pues existen tantos procesos lectores como modos de lectura que cuentan, a su vez, con determinantes específicos por parte del lector, del texto y de la finalidad de la lectura. Proponen elaborar principios generales, aunque describen aquellos modelos que muestran las tendencias más actuales.

Sin obviar esta problemática, vamos a desarrollar algunos modelos, pues la realidad es que nos permiten entender y matizar la naturaleza compleja y heterogénea de la lectura y los resultados también heterogéneos que acerca de la misma surgen de las investigaciones. Los hemos agrupado en tres tipos fundamentales: modelos evolutivos o de estadios lectores, modelos de habilidades y modelos psicológicos centrados en la descripción del proceso lector; analizamos en estos las características fundamentales de los denominados modelos ascendentes, descendentes e interactivos.

Exponemos en primer lugar el modelo de Chall, representativo desde nuestro punto de vista de un enfoque de la lectura evolutivo/instruccional, compatible con algunos modelos de habilidades o niveles lectores (Gray, Mialaret, etc.) y con el modelo de habilidades de Staats con bases conductistas, que describimos a continuación.

Reflejamos seguidamente los modelos ascendentes y descendentes desde el punto de vista del procesamiento de la información, para concluir con los modelos interactivos que vienen a ser una síntesis conciliadora de ambas posturas.

1. MODELOS EVOLUTIVOS O DE ESTADIOS LECTORES.

Algunos autores plantean la lectura como una sucesión de niveles o etapas por las que va pasando el aprendiz en su proceso de aprendizaje. Tomaremos como ejemplo de esta interpretación el modelo propuesto por Chall, "Stage Theory" (1983).

Chall compara la adquisición del proceso lector con el crecimiento en el lenguaje y el desarrollo del pensamiento. Su modelo podría enmarcarse dentro de una perspectiva evolutiva del desarrollo, pero no lo describe basándose en conceptos psicológico del desarrollo, ni trata de la naturaleza del aprendizaje.

Según Calfee y Drum (1986), el modelo propuesto por Chall

es, sobre todo, un modelo de currículo para la adquisición de la lectura, interpretado como un proceso evolutivo que se desarrolla a lo largo de la vida (desde el nacimiento hasta la edad adulta), en el que caben apreciarse una serie de momentos o etapas diferenciadas en cuanto a objetivos, tareas a realizar, contenidos o material de lectura, etc.

El modelo de Chall distingue seis etapas en el proceso lector, correspondiendo las tres primeras a periodos cronológicos concretos. Cada etapa se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Estadio 0.- (de 0 a 6 años). Nivel prelector.

En esencia no es un estadio lector, pero lo refleja para señalar la importancia que tiene sobre los siguientes estadios. De esta forma parece adscribirse a las tesis que apuntan hacia el desarrollo de la madurez o de una serie de prerequisites para el aprendizaje (pp. 13-14).

- Estadio 1.- (de 6 a 7 años). Lectura inicial o de decodificación grafofónica.

Se centra en la traducción del símbolo gráfico/visual al sonoro, del código escrito al código oral que el niño ya posee, momento que considera muy importante para el progreso posterior. (p.18)

- Estadio 2.- (de 7 a 8 años). Etapas de fluidez

En ella fija como metas el desarrollo de la velocidad y la automatización de las destrezas de decodificación. En este periodo, el niño no aprende nada nuevo, sino que se limita a reafirmar, fijar y automatizar lo aprendido en las dos etapas anteriores.

- Estadio 3.- Lectura como medio de aprendizaje. (A partir de los 8 años).

Se produce en este periodo un cambio importante en cuanto a los objetivos y finalidades de la lectura. Hasta este momento se ha centrado en el aprendizaje de la mecánica, a partir de ahora cobra su valor instrumental: "la lectura pasa a considerarse como un instrumento necesario para explorar temas y manejar aspectos de la vida cotidiana". Es la lectura como herramienta de aprendizaje, de adquisición de conocimientos y experiencias. (p.20)

- Estadios 4 y 5.- A partir de la educación secundaria y "más allá" de ella, en la que plantea los niveles críticos y analíticos de la lectura.

Otra característica de este modelo es la importancia que concede a la decodificación, que convierte en el objetivo básico del periodo escolar coincidente con nuestro Ciclo Inicial. Los aspectos comprensivos de la lectura se reservan para etapas posteriores, una vez que se ha automatizado el proceso anterior, posición que desde una perspectiva del procesamiento de la información comparten varios autores, como veremos.

Son muchos los expertos que, planteando la lectura en sus aspectos curriculares, han adoptado el modelo de estadios; que, si bien tiene limitaciones importantes, ayuda en el planteamiento del currículo de la lectura: establecimiento de niveles y objetivos lectores, actividades a realizar, sugerencias de actuación para el profesor en la selección del material, factores psicológicos a desarrollar, tipos/modalidades de lectura que deben incluirse en cada momento, etc; aspectos que los autores seguidores de este enfoque abordan con caracter general o centrándose sólo en uno de ellos. Estos modelos, permiten también identificar problemas, éxitos, y retrasos en el aprendizaje (Feitelson, 1976; Lerner, 1976).

En nuestro contexto destacaríamos a Fernández Huerta (1953), que identifica cinco estadios: 1) de preparación; 2) de iniciación lectora (6-7 años); 3) de progreso rápido en actitudes y hábitos fundamentales (7-9 años); 4) de profundidad lectora e interpretación (9-12 años); 5) de refinamiento lector (a partir de los 12 años). A cada nivel adscribe una serie de objetivos y tareas a realizar, así como sugerencias en cuanto al contenido lector y tipos de lectura. Se muestra especialmente precavido al asignar tareas al nivel de iniciación, pues, como muy bien señala, éstas van a estar condicionadas por el método de lectura que se siga (problema de los métodos analíticos o sintéticos), que es en esencia la diferencia que separa a este autor del modelo de Chall y que responde a uno de los grandes problemas planteados en torno a la enseñanza de la lectura.

Otra diferencia destacable entre el modelo de Chall y Fernández Huerta es la asignación de edades a cada momento,

especialmente en lo que se refiere al uso de la lectura como medio de aprendizaje, y a la finalización de cada estadio o etapa lectora. Aspecto que aún se complica más si examinamos otros modelos de estadios: Maillo (1966) centrado fundamentalmente en la descripción de diferentes tipos de lectura en función de su calidad (vacilante, corriente y expresiva) y en las actividades que facilitan el paso de uno a otro; Navarro Higuera (1975), cuya preocupación es adscribir a cada etapa diferentes materiales de lectura (cartillas y libros diversos); B. Braslavsky (1983) y Pagaard (1989), muy próximo al de Chall, aunque varía respecto de aquel en las edades: (El estadio tercero de Chall lo hace corresponder con el periodo que va desde los 9/10 años a los 13/14 y el último estadio, lectura constructiva, lo sitúa a partir de los 18 años; se diferencia también en los objetivos que fija en el estadio cero dirigidos al desarrollo de las habilidades metalingüísticas y de percepción del lenguaje (pp. 195-196) (1).

A modo de conclusión, reflejamos en el siguiente cuadro las diferencias entre los modelos de Chall, Pagaard, Fernández Huerta y Braslavsky. Esta última reconoce "que los momentos o fases no deberían tener necesariamente su equivalencia en los años establecidos en la escuela graduada ... [y que] el principio de individualización debería conceder al maestro bien informado, suficiente flexibilidad sin someterlo a las fronteras establecidas de año en año" (p.36), con lo cual, está saliendo al paso de dos de las grandes objeciones que podrían hacerse a este planteamiento; sin embargo fija los equivalentes de cada tramo en grados, aunque lo hace dentro de unos márgenes muy amplios.

CUADRO II.1.
ESTADIOS DE LECTURA SEGUN CHALL, PAGAARD, FERNANDEZ HUERTA Y BRASLAVSKY

ETAPAS EDUCATIVAS	CHALL (1983)	PAGAARD (1989)	FDEZ. HUERTA (1953)	BRASLAVSKY (1983)
0 1 2 3 4 5 EDUCACION INFANTIL	Estadio 0 Prelector	Prelectura	1°. Preparación lectora	Preparación o pre alfabetización
6 7 EDUCACION PRIMARIA	Estadio 1° Decodificación	Decodificación	2°. Iniciación	Iniciación a alfabetización
8 9	Estadio 2° Automatización	Consolidación. Lectura independiente.	3°. Progreso rápido actitudes y hábitos	Ejercitación, aplicación y desarrollo.- niveles progresivos de comprensión
2	Estadio 3° Lectura con herramienta de trabajo	Leer para conocer. Valor instrumental de la lectura	4°. Profundidad lectora e interpretación. Concluye periodo de perfeccionamiento	
13 14 15 16	Estadios 4° y 5° Lectura crítica y analítica	Leer con diferentes puntos de vista. Lectura estudio	Refinamiento lector	Formación de hábitos permanentes
17 BACHILLERATO 18		Lectura constructiva		
...				

Los puntos conflictivos puestos de relieve no hacen sino reflejar la diversidad de los enfoques en torno al proceso lector mismo, desde el plano de las funciones psicológicas implicadas en cada actividad de lectura, y condicionadas por el material lector, desde el punto de vista pedagógico y hasta terminológico.

Como muestra de esta discordancia terminológica podemos citar a Molina (1981), que señalando a Conquet (1966) entre otros, consideran el término nivel como sinónimo de etapa o estadio (p.80). Pero, a su vez, el término nivel tiene al menos dos significados distintos:

- 1) Nivel como conjunto de adquisiciones básicas o resultados que se han conseguido.

Término utilizado en el terreno didáctico, en general para designar el grado de progreso y promoción del niño en función de sus adquisiciones, es decir, de los objetivos que va logrando (López del Castillo, 1982)

- 2) Nivel como actividad psicológica que se lleva a cabo al leer. Aceptación que indudablemente adoptan los autores reseñados y también Mialaret, (1972) quien establece tres niveles lectores:

- a) Transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas.
- b) Comprender el contenido del mensaje escrito.
- c) Juzgar y apreciar el valor estético.

Molina les denomina respectivamente: a) Nivel de decodificación; b) Nivel de comprensión; y c) Nivel de interpretación.

Hablar en este sentido de etapas o estadios lleva a plantearnos toda la complejidad relativa a las habilidades lectoras o factores que deben desarrollarse en cada momento, el nivel que debe exigirse a los niños, el tránsito por los diferentes tipos de lectura y la variedad de textos utilizados; aspectos que, como hemos indicado, contemplan los diferentes autores.

Si tenemos en cuenta todos estos factores y los resultados de la investigación psicológica en torno a algunos de ellos, resulta fácil explicar la existencia de diferentes puntos de vista en toda esta problemática, que nos llevan a confirmar, una vez más, el carácter complejo y heterogéneo del proceso lector considerado en si mismo y en cuanto a sus planteamientos.

2. MODELOS CENTRADOS EN HABILIDADES (la lectura como conjunto de una serie de habilidades).

El foco aglutinador de los diferentes modelos y teorías explicativas de la lectura desde este enfoque es el supuesto de que la lectura puede dividirse en una serie de componentes o habilidades.

El diccionario de lectura de la Internacional Reading Association (Harris y Hodges, 1985) define la habilidad como "destreza o pericia" (p.190), esto es, "capacidad adquirida para hacer bien una cosa" (p.113), que, desde el punto de vista psicológico y fundamentalmente desde una perspectiva conductual, se traduce en áreas de desarrollo por la acción de una enseñanza directa, dirigida hacia la adquisición de una jerarquía de habilidades ordenadas de las más simples y básicas a las más complejas.

A) La teoría de la lectura de Staats (1963-1973) (uno de los autores representativos de este modelo, que ha sido muy utilizado tanto en el planteamiento de programas educativos como en el diagnóstico y recuperación de las dificultades escolares) queda bien reflejada en Hallahan y Kauffman (1985). De estos autores bosquejamos algunos aspectos que nos parecen más significativos:

- Leer requiere un aprendizaje acumulativo y jerárquico por naturaleza. El aprendizaje de nuevas habilidades depende de la adquisición previa de más habilidades fundamentales, y el aprendizaje se produce partiendo de tareas más simples a más complejas de forma ordenada (p.119).
- Se puede hacer a un niño apto para aprender una habilidad específica enseñándole las habilidades más fundamentales o previamente necesarias, las más bajas en la jerarquía (p.120).

Estas palabras reflejan la importancia de la enseñanza

frente a las tesis madurativas, que sugieren esperar a que el niño madure: "Es el aprendizaje el que hace al niño apto". Idea en la que vuelven a insistir, apoyándose en que:

"...si el aprendizaje del lenguaje oral y aprender a leer implican esencialmente los mismos principios, el niño que aprende lenguaje oral puede aprender a leer si se preparan las condiciones apropiadas, condiciones que exigen un procedimiento educativo que incluye una frecuencia muy alta de oportunidades para responder a tareas explícitas y un refuerzo muy frecuente a las respuestas correctas" (p.120).

Según el modelo de Staats, las bases fundamentales de la enseñanza de la lectura incluyen: la descomposición de la lectura en tareas muy concretas, traducibles a objetivos conductuales ("análisis de tareas"); la práctica y el ejercicio hasta más allá del aprendizaje de esa conducta ("sobreaprendizaje"); la secuencialidad en las operaciones, asegurando primero las conductas que se consideran prerrequisitos, la atención al estímulo relevante y la discriminación de formas simples para proseguir con la discriminación de las letras, el aprendizaje de la correspondencia letra-sonido, habilidades fonéticas, discriminación de palabras, etc. Todo ello organizado en pequeños pasos y bien jerarquizados, junto con el refuerzo de las conductas, puede constituir, además, una labor preventiva de la aparición de trastornos en el aprendizaje.

El diagnóstico y la recuperación de las dificultades es otro de los campos donde ha tenido una gran difusión el planteamiento de Staats, con resultados en su mayor parte positivos, especialmente en el proceso de la decodificación que es en el que más se han centrado (sobre todo en las habilidades de discriminación visual). Aparte de los rasgos indicados, el diagnóstico se preocupa en determinar los prerrequisitos y la recuperación se centra en la enseñanza de habilidades "puntuales":

"Si un niño experimenta dificultades en el aprendizaje o no ejecuta conforme se espera de su edad, se deben analizar las habilidades adquiridas en esta jerarquía y enseñarle aquellas otras en las que es deficiente. Si un niño está retrasado en la habilidad lectora, es esencial determinar ciertas habilidades componentes. Si puede

determinar las letras del alfabeto, pero no ha aprendido la correspondencia letra-sonido, se le debe instruir en tareas letra-sonido". (Hallahan y Kauffman, p.119).

La crítica a este modelo, al que también se acogen Osborn, Willson y Andersen (1985), entre otros autores, destaca dos cuestiones importantes. Por un lado, el problema de la naturaleza global o segmentada de la lectura (¿Es la lectura algo global?, o por el contrario ¿es algo susceptible de descomponerse en partes?), y por otro, el de la secuencialidad o jerarquización del aprendizaje (¿cuáles serían las habilidades fundamentales?, ¿cuáles constituirían prerrequisitos para otras?, ¿es el total igual a la suma de las partes?. Sin duda, estos últimos interrogantes son más difíciles de responder y han acaparado la investigación desde sus inicios.

B) Desde perspectivas no conductuales, encontramos varios modelos que describen también la lectura en términos de habilidades, identificados en unos casos con los niveles de actividad psicológica (Conquet, Mialaret, etc.) y en otros con los hoy denominados procesos de lectura. El modelo de procesamiento ascendente de la información de LaBerge y Samuels (1974) y el interactivo de Frederiksen (1981) son, por ejemplo, definidos por Glaser (1982), como modelos de habilidades (p.373).

Esta confusión terminológica que de nuevo aparece, lleva a otros autores a utilizar de modo indistinto los términos procesos, habilidades y estrategias. Un ejemplo de estos es Johnston (1989, p.18).

En este apartado, nos queremos referir al modelo propuesto por Gray en 1960. Es, según Braslavsky, el primero que surge "ante la incapacidad de formular una definición que contuviera todos los aspectos implicados en la lectura (p.29). Posteriormente, en 1976, fue puesto al día y ampliado por Robinson; de ahí que también se le conozca como modelo de Gray-Robinson.

Siguiendo a Bisquerra (1980), del Campo y otros (1989) lo definen como un modelo "de las habilidades lectoras que se requieren en los distintos aspectos del proceso lector" (p.142).

Gray dispone en un círculo concéntrico los componentes fundamentales de la lectura. Partiendo del centro hacia el exterior establece cuatro niveles de habilidades:

- 1) Percepción de la palabra que incluye la identificación (pronunciación) y el significado.
- 2) Comprensión literal de lo leído.
- 3) Reacción crítica frente a lo leído y evaluación de las ideas presentadas por el autor.
- 4) Asimilación por medio de la integración de las nuevas ideas adquiridas mediante la lectura con las ya preexistentes en la mente del lector.

Vendría a ser éste uno de los modelos más simples y sin embargo incluye un concepto de lectura amplio. Todas las habilidades lectoras fundamentales -decodificación, comprensión literal (explícita e implícita), evaluación y crítica-, así como la incorporación organizada a la mente del lector de las nuevas ideas adquiridas, quedan reflejadas. Su disposición circular lleva a pensar en las relaciones de inclusión de unas con otras. Destacan, no obstante, los aspectos relativos a la comprensión.

En opinión de B. Braslavsky se trata de:

"Un modelo típico de comprensión, [que] expresa gráficamente lo que es esencial de la definición, ya que sólo existe verdadera lectura cuando se asimila y reacciona al mensaje: información, pensamiento o emoción transmitidos a través de la distancia o del tiempo" (p.30)

El gran problema reside en el procedimiento para conducir al niño hasta esta meta, porque ¿cómo se adquieren estas habilidades? ¿en qué momento lector deben incluirse? o ¿cuándo puede darse por finalizado el aprendizaje de la lectura, sea en sentido general o en cada uno de sus componentes?. Los modelos

contemplan también esta dimensión, pero como hemos visto, existen divergencias que desde el punto de vista de los modelos psicológicos (LaBerge y Samuels, Frederiksen) sólo van a resolverse en parte. En cierta forma es lógico, pues su interés no es el planteamiento instructivo.

Por ejemplo, la lectura es definida por LaBerge y Samuels como una habilidad muy compleja en la que se necesita coordinar en un corto periodo de tiempo muchos procesos (subhabilidades) componentes.

El modelo de LaBerge y Samuels (1974) es definido por Singer y Ruddell (1985) como de "procesamiento automático de la información", y consta de 3 niveles:

- 1) Aprendizaje de grafemas o aprendizaje de un código perceptivo (percepción de letras, patrones de ortografía, palabras, grupos de palabras), aprendizaje que requiere mucha atención para la identificación de los rasgos distintivos de las letras (líneas, angulos, curvas ..., de relación izquierda/derecha, arriba/abajo, etc.).
- 2) Nivel de relación entre los sistemas visuales y fonológicos.
- 3) Factor semántico y de fluidez lectora que culmina en el estadio de automatización, sin lo cual no puede darse la comprensión.

La pregunta que parecen formularse es si el niño que está iniciándose en el aprendizaje lector puede atender al reconocimiento e identificación del signo gráfico (problema de decodificación) y, al mismo tiempo, a la captación de su significado (problema de comprensión). Se plantea así un problema de atención dividida, especialmente al principio, en el que los aprendices tienen que realizar simultáneamente la decodificación y la comprensión. Como dice Crowder (1985):

"Se esfuerzan por aprender y recordar las relaciones entre los símbolos visuales de la página y las unidades del lenguaje (codificación), y al mismo tiempo se espera que los niños presten atención al significado de lo leído, es decir, a la comprensión" (p.99)

Para LaBerge y Samuels, el conflicto se soluciona automatizando el proceso más básico de forma que, liberado de esta actividad o función cognitiva, puede reservarse toda la atención para centrarse en lo que constituye la finalidad de la lectura: la comprensión de lo leído.

Aunque su modelo no tiene una finalidad didáctica, parece que son el ejercicio y la atención las bases esenciales para la adquisición de las habilidades decodificadoras.

Así pues, a los interrogantes: "¿la lectura es algo global o puede dividirse en partes?", y en tal caso "¿cuáles serían las habilidades fundamentales y cuales son prerequisites para otras?", encontramos respuesta en la posición de LaBerge y Samuels: para los que, en los estadios adultos, la lectura es algo unitario, pero en los niveles de iniciación o de aprendizaje primario es más aconsejable diferenciar un conjunto de subhabilidades. Esto es, las respuestas a estas preguntas quedan condicionadas al grado de alfabetización del lector. Para estos autores abordando el problema desde el punto de vista de las habilidades generales (decodificación y comprensión) poseer las habilidades decodificadoras es un condicionante para la comprensión.

Otra cuestión es preguntarse dentro de cada sector, cuáles son esas habilidades esenciales y cuáles prerequisites; campo muy investigado, sobre todo en el proceso decodificador, y en el que caben diversidad de respuestas en función del enfoque del que se parte, (fisiológico, lingüístico, ambiental, etc.).

Por lo que respecta al último de los interrogantes, recogemos la crítica de McNutt y Mandelbaum (1980), para los cuales:

"Enseñar segmentos independientes (...) no resultará necesariamente en aprender con éxito la tarea más general -comprender lo que se lee-. Al enseñar una tarea concreta, esa tarea debe mantener las características del contenido general al cual pertenece. Enseñar a leer requerirá siempre de un contexto significativo (Citado por Verdugo Alonso, 1984, p.216).

En cualquier caso, nos parece que el problema que se está planteando, también desde este enfoque, es el relativo a la interacción entre las distintas habilidades y subhabilidades de la lectura; esto es, la perspectiva de los procesos lectores.

El planteamiento de una clase de lectura con este enfoque suele centrarse en el aprendizaje de una destreza específica, sin relacionarla con las demás; a lo más, dentro de una misma sesión, pueden plantearse destrezas diferentes que no se llegan a interrelacionar.

Calfee y Drum (1986), describen muy bien esta situación:

"Una sesión típica de lectura puede abarcar varias habilidades -gran variedad de objetivos definidos de modo muy preciso-, que incluyen todas las categorías principales, pero sin llegar a relacionarlos. Por ejemplo vocabulario, contestar a preguntas después de leer, etc. Su objetivo es cubrir destrezas que componen la lectura" (p.811).

3. MODELOS PSICOLÓGICOS CENTRADOS EN LA DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE LECTURA. El problema de acceso a la comprensión, al significado.

En este apartado nos interesa fundamentalmente esclarecer cómo se accede a la comprensión, objeto sin duda específico del acto de leer, y cuáles son los factores más importantes que pueden afectarla.

Desde el punto de vista de las dificultades, es importante que destaquemos los componentes estructurales y funcionales que intervienen en el proceso lector, pues las dificultades pueden

ser achacables, y de hecho así lo hacen determinadas teorías, a uno o varios de esos componentes.

Explicaremos primero los modelos ascendentes y descendentes del procesamiento de la información, resumiendo las características principales en torno a esos puntos que tratamos de descubrir. Concluiremos con los modelos interactivos que vienen a representar una postura conciliadora de las anteriores.

El procesamiento de la información humana

Desde el ámbito de los modelos del procesamiento de la información se postula la existencia de dos vías que se diferencian en cuanto al "input", o entrada de la información, y en la dirección del procesamiento: ascendente del estímulo al cerebro, en un caso, y descendente del cerebro al estímulo, en otro.

Si nos centramos en los procesos básicos, o procesos funcionales, es decir, en los momentos del procesamiento cognitivo que median desde la entrada de la información hasta el uso práctico de la misma (atención, percepción, codificación, evocación, etc.), y en las instancias o componentes estructurales (memoria sensorial o registro sensitivo, icónica y ecóica, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo), que representan los lugares de almacenamiento, y de elaboración de la información, cabe apreciar también diferencias importantes en cuanto al orden de intervención, en la estructura o instancia y en los procesos sobre los que se hace recaer un mayor o menor peso (2).

Finalmente, en sentido general, podemos señalar que los nombres con los que son designadas estas vías, son suficientemente descriptivos de las diferencias entre ellos:

- La vía ascendente se conoce como "procesamiento de abajo/arriba"; también de fuera a dentro (del texto al cerebro del lector), y según Crowder (1985) se centra en la simple percepción o reconocimiento del elemento, y parte de los procesos

sensoriales (atención y percepción).

- La vía descendente adopta el nombre de "procesamiento de arriba/abajo", de dentro a fuera (del lector hacia el texto de lectura), y su objetivo se centra en hallar la significatividad o comprensión. La actividad recae sobre los procesos superiores (razonamiento, memoria a largo plazo, experiencias y conocimientos previos). El estímulo visual (lo que el ojo capta) es, en este caso, previamente seleccionado por el cerebro.

He aquí la primera diferencia que se puede apreciar entre los modelos que postulan un tipo de procesamiento u otro, y que vienen a poner de manifiesto de nuevo problemas de los aspectos de la mecánica de la lectura (decodificación) y los de la comprensión, la importancia de los factores perceptivo-motrices frente a los cognitivos y lingüísticos.

Los modelos de abajo/arriba son conocidos como modelos "bot-ton/up", en el que se incluyen, según Solé (1987) "las formalizaciones y teorías que consideran que la lectura es un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, textos)" (p.1).

Son muy conocidos, dentro de este grupo, los modelos de LaBerge y Samuels (1974), ya comentado, y el modelo de Gough (1976).

- Los modelos descendentes, de arriba/abajo denominados también modelos "top/down", son descritos por Gil y Artola (1985) como modelos constructivistas, de elaboración del significado. El proceso de lectura comienza con "un planteamiento de hipótesis sobre el mensaje original; más tarde se aplican reglas para determinar como debería ser la entrada de estímulos correspondientes a ese mensaje, y, por último, se comprueba cómo es realmente la entrada, es decir, se generan hipótesis sobre lo que viene a continuación en el texto, en base a la información previa

que se posee y comprueba lo acertado de su adivinación" (p.337)

En este grupo se destacan los modelos de Goodman (1967, 1985) y de Smith (1983).

Brevemente destacaremos las características generales de cada tipo de modelo, sin entrar en el estudio detenido de ninguno en especial.

3.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS MODELOS ASCENDENTES (BOTTOM-UP)

- 1º) La lectura es vista como un proceso secuencial y jerárquico. Parte de la entrada del grafema que se transforma en letras, estas en sonidos, de aquí se pasa a palabras, de las palabras a las frases y finalmente se llega al significado. En este proceso intervienen complejos procesos y mecanismos, a los que Gough va dando denominaciones enigmáticas y figurativas (escuadriñador, bibliotecario, Merlin), con las que parece querer "enmascarar" el desconocimiento del proceso lector en lo que se refiere a su esencia, la comprensión. (Smith, 1983).

Refiriéndose a este modelo dice Smith:

"Las flechas de flujo en el diagrama, a través del cual Gough explica su modelo, llegan a un detenimiento total teórico en la comprensión, la cual se relega a un área mística del cerebro llamada ELADLOVCSC (el lugar donde las oraciones van cuando son comprendidas), gobernada por un mago llamado Merlin" (p.246).

La comprensión, en el modelo de Gough, surge al aplicar el conocimiento sintáctico y semántico y extraer la estructura profunda de las palabras que, mientras se realiza esta actividad, han sido depositadas en la memoria a corto plazo, pero lo cierto es que no explica cómo. La memoria a largo plazo viene a ser el depósito de la frase ya comprendida. Precisamente, este es uno de los problemas

más investigados en torno a la memoria, así como la relación entre la M.C.P (memoria a corto plazo) y la M.L.P (memoria a largo plazo).

El modelo de LaBerge y Samuels es más esquemático que el modelo de Gough, sin embargo el comienzo y la terminación del proceso son similares; el producto final de la comprensión es recordado si se almacena con éxito en la memoria semántica, memoria a largo plazo.

LaBerge y Samuels entienden por comprensión la organización del significado de las palabras, considerando que en un nivel de comprensión de pasajes la atención debe dirigirse a organizar esos significados. No se refieren explícitamente a operaciones lingüísticas de alto nivel (análisis, predicciones, efectos contextuales, etc).

- 2º) El procesamiento es unidireccional, con fuerte incidencia de un nivel de procesamiento sobre el siguiente. Esto es, por ejemplo, si la imagen "icon" no llega a ser identificada como letra, el proceso se pararía. Para alcanzar el objetivo último es indispensable haber logrado todos los que le preceden. El orden serial se refiere tanto a las fases (proceso perceptivo, decodificación fonológica ...) como al orden de intervención de las instancias mediadoras (memoria sensorial, M.C.P, M.L.P).
- 3º) Estos modelos enfatizan las funciones decodificadoras: procesamiento perceptivo-visual, decodificación grafo-fónica, (aplicación de reglas de conversión del grafema al fonema), como vías fundamentales para pasar del lenguaje escrito al oral que el niño ya posee. El núcleo de la lectura se encuentra precisamente en el proceso de decodificación, mecánica de la lectura que a su vez descansa en las capacidades intelectuales inferiores (percepción sensorial fundamentalmente), o menos complejas, del lector.
- 4º) El cómo se llega a la comprensión queda poco explicado en

estos modelos, sobre todo cuando se trata de unidades más amplias (frases, párrafos y textos). El hecho de situar la comprensión al final de todo el procesamiento complejo que Gough describe y en el que intervienen instancias y procesos a su vez tan complicados, da idea de la dificultad intelectual que requiere la comprensión y de lo "frágil" que puede resultar este proceso (no llegar a ella), teniendo en cuenta la secuencialidad de las operaciones.

- 5º) El lector es visto en estos modelos como un simple traductor (decodificador) de la información que le llega. Su papel es meramente receptivo y dependiente de la información que el texto le proporciona.
- 6º) El texto, por el contrario, se convierte en el elemento de entrada básico, el que proporciona la información precisa. Todo en él es importante: las letras, las sílabas, las palabras ...
- 7º) La base de la lectura, en definitiva, está en lo que Smith denomina información visual (la que va de los ojos al cerebro, "la que el cerebro recibe de lo impreso", p.16), constituida por "las características observables del lenguaje oral y escrito (sonoridad, duración o tono de los sonidos del habla, número, tamaño o contrastes de las señales impresas de lo escrito) esto es la estructura superficial del lenguaje (p.82).

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS DESCENDENTES (TOP-DOWN)

Son modelos de arriba/abajo, descendentes, de dentro a fuera, y presentan las siguientes características:

- 1º) En todos estos modelos se concibe la lectura como un proceso constructivo de elaboración de la información y no simplemente receptivo. Esto es, en palabras de Goodman, un proceso de "codificación" al propio modelo de lenguaje:

leer es buscar significados, tentativa, selectiva y constructivamente; "la codificación empieza con el significado" (Harris y Hodges, 1985, p.81).

- 2º) La comprensión es el punto central de la lectura. Es más, ello es lo que le hace ser lectura y no otra cosa. "No hay posibilidad de lectura si no hay posibilidad de comprensión", dice Smith (p.20), haciendo una distinción explícita entre identificar palabras y comprender o identificar el significado de las palabras. En la primera basta con la simple identificación del elemento, la segunda requiere la búsqueda de su significado. De manera similar Goodman diferencia entre ver y leer, diferencia que estriba en lo que se hace con lo que se ve: No es tanto lo que se ve, cuanto lo que hacemos con lo que vemos, destacando de esta forma el carácter activo del lector.
- 3º) La actividad del lector lleva aparejada una meta u objetivo concreto que le mueve a leer, y unos momentos lectores. Finalidades y situaciones que pueden verse como los componentes motivacional y contextual de la lectura, que son explícitamente recogidos en el modelo de Goodman, y a los que Smith también alude cuando señala que una de las dificultades precisamente de definir la lectura es porque "en el fondo, el acto de la lectura misma depende de la situación en la que se lee y para qué se lee" (p.188).

Goodman identifica entre otros los siguientes tipos de lectura: lectura ocupacional, derivada del trabajo de la persona para mantenerse al día; lectura ambiental (anuncios, revistas, etc), para desenvolverse bien en el medio; lectura informativa, que recoge como una extensión de la memoria humana y a la que se recurre para satisfacer una curiosidad o necesidad de algún dato; lectura recreativa, de elección libre, a diferencia de las otras, y cuya finalidad es la ocupación del tiempo de ocio. Con ellas quiere significar la importancia de las finalidades y del momento lector, afirmando que "lo que un lector comprende

está muy relacionado con sus propósitos", y, más adelante, hablando de la lectura de los estudiantes (que incluye dentro de la ocupacional, pero que a diferencia de la del especialista es una lectura no natural, no buscada, y en la que frecuentemente el estudiante no ve su utilidad) señalará también la importancia del contexto, entendiéndolo como momento lector, asegurando o explicando "que el mismo lector puede obtener diferentes significados del mismo texto leído en diferentes momentos y con diferentes intenciones" (Goodman, 1985. p.831).

4º) La entrada de la información está en el propio lector, es de tipo no visual; está constituida por "categorias, redes y canales de interrelación entre las categorías" (Smith, p.70). Está almacenada en el sistema de memoria a largo plazo y constituyen "la estructura cognitiva", base de todas las percepciones y del conocimiento del mundo, y raíz de todo aprendizaje (p.68). A diferencia de la información visual, siguiendo con el análisis de la doble estructura del lenguaje que establecen los psicolingüistas, la significatividad no se halla en la superficie, sino en la estructura profunda del lenguaje: "en las mentes de los usuarios del lenguaje: orador, escritor, escucha o lector" (Smith, p.82); alusión velada a la importancia de la sintaxis y la semántica como elementos lingüísticos fundamentales en la lectura.

5º) El proceso comienza activando la información que ya se posee, a partir de la cual se puede hipotetizar, hacer inferencias, predicciones, verificar, construir y reconstruir el mensaje, etc.; actividades intelectuales que aparecen como fundamentales en el proceso lector interpretado desde esta perspectiva. Para ello, resulta imprescindible la utilización de una serie de estrategias que actúan en la construcción del significado y operan en su búsqueda.

Goodman, identifica las siguientes estrategias:

- De iniciación y reconocimiento de la tarea para activar esquemas de conocimiento y estrategias apropiadas.
- De muestreo y selección de información. No se procesa todo.
- De inferencia: conjeturar, en base a lo que se conoce, la información que se necesita y se ignora. Esta estrategia puede tener sus riesgos (puede ser equivocada); aunque, en su opinión, es mayor el riesgo de no hacerla
- De predicción o anticipación de lo que va a venir. Sin ello el proceso lector sería algo así como una simple recolección de lo que se va leyendo. La predicción se facilita si los textos son predecibles; puede ser más útil este concepto y de mayor solvencia teórica que la lecturabilidad, cuando nos referimos a la comprensión como proceso, no como producto final.
- De confirmación o no confirmación; deriva de los dos anteriores. El lector debe dirigirse a sí mismo (self-monitoring) y lo hace a través de esta estrategia de confirmación, en la que se trata de ver si las inferencias y predicciones pasadas son consistentes con la nueva información.
- De corrección, para reconstruir el texto. Hay dos modalidades: Una de evaluación de la información ya procesada haciendo inferencias, predicciones e interpretaciones alternativas. Otra consiste en volver al texto para buscar más información, y exige releer. La corrección puede ser inmediata, simultánea o posterior en el tiempo.
- Estrategia de terminación (¿cuándo se da por concluida la lectura?). Para Goodman, igual que se empieza a leer con una decisión deliberada, se concluye de la misma forma. La lectura se puede dejar por varias razones: cansancio, aburrimiento, desinterés, falta de tiempo o de comprensión, cambio de circunstancias, etc.

Estas estrategias-capacidades y/o habilidades (Smith y otros autores) están siempre disponibles, aunque no se usen todas en un momento dado; unas se pueden utilizar más que otras en función del momento. De todas formas, tanto para Smith como para Goodman son fundamentales (pues se aplican a todos los aspectos y a todos los sistemas claves, así como a la información explícita e implícita), las estrategias de inferencia, las de evaluación o confirmación de hipótesis y las de predicción. Smith da un gran valor a las de predicción, definiéndolas de la siguiente forma:

"Predecir significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuesta a

esas preguntas. Mientras leemos estamos formulando preguntas constantemente, y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo... Muchos fallos en la comprensión se deben a que no nos hemos formulado esa pregunta mientras leíamos" (p.79)

- 6º) El lector es una persona totalmente activa que, de acuerdo con sus propósitos, busca la información que precisa, reconstruye el texto, evalúa y controla los resultados; no se detiene, ni presta atención a todos los elementos del texto; se mueve por la selección de los rasgos más relevantes, en función de las entradas de información no visual (conocimientos ortográficos, conocimientos del tema de lectura y los esquemas operativos).
- 7º) El texto es un instrumento del que hace uso el lector para llegar al significado. Más que a los aspectos tipográficos (rasgos distintivos de las letras, disposición de las mismas ...) hay que prestar atención a las claves ortográficas, sintácticas, semánticas que el texto proporciona y que el lector usa según las necesidades que le surjan. Goodman incluye, además, las grafo-fónicas, procesamiento fonológico que Smith no considera necesario.
- 8º) Frente al procesamiento perceptivo segmentado de la palabra, se propone en estos modelos un procesamiento visual global de la información aprovechándose del contexto, que es interpretado en sentido amplio y no sólo para aludir al contexto lingüístico.

Mayor, Sáinz y González-Marqués (1989), nos ayudan a ver las distintas interpretaciones y maneras de utilizar el contexto, que incluye todo lo que rodea el texto y el proceso de comprenderlo:

"El conocimiento del mundo que tiene el sujeto que trata de comprender un texto, así como su experiencia y el conjunto de proposiciones que habitualmente hace, el ámbito histórico y sociológico en el que se mueve, la situación interactiva en la que se encuentra, los propósitos e intenciones que le animan a leer y naturalmente los

Se puede hablar desde esta perspectiva, de cuatro tipos de contexto:

- Contexto personal: experiencias previas y motivaciones.
- Contexto cognitivo: conocimientos del mundo, estilos cognitivos, puntos de partida.
- Contexto pragmático: situacional e interactivo que definen la relación entre el lector y el texto.
- Contexto lingüístico: elementos lingüísticos que preceden o siguen al texto. A diferencia de los anteriores, lo aporta el texto.

Smith y Goodman dan una gran importancia al contexto lingüístico como medio para resolver la "ambigüedad" del lenguaje. Esta característica rodea todo el lenguaje; se produce por la "posibilidad de encontrar dos o más significados a una serie de estímulos grafofónicos (palabra, enunciado o texto) (Mayor y otros, p.112), y se manifiesta en las palabras homónimas y sinónimas, en el orden de las frases y en la estructura superficial y profunda que adoptan.

En este concepto de "ambigüedad" y la "incertidumbre" que provoca en el lector, parece fundamentarse el enfoque psicolingüístico de la lectura.

Smith propone también una identificación mediada de las palabras, pero sólo visual, que viene determinada por la identificación de los rasgos distintivos de la palabra y no por su forma. El conocimiento de la manera en que las letras se agrupan para formar palabras (conocimientos ortográficos) es una fuente alternativa de información visual que sirve y, de hecho, el lector hábil la utiliza para identificar palabras.

Este autor se muestra especialmente crítico con la mediación fonológica aún reconociendo su necesidad. En el fondo, creemos que lo que cuestiona son los métodos que enfatizan este proceso, alegando razones de regularidad, o no, en el idioma, y la dificultad que entraña el procesamiento fonológico para el niño. Se sitúa en la tesis de ver las capacidades fónicas como resultado del aprendizaje de la lectura y no como condiciones para ella, al indicar que:

"Las reglas fónicas ayudarán a eliminar posibles alternativas únicamente si la incertidumbre puede ser reducida por otros medios, por ejemplo, si las palabras desconocidas ocurren en contextos significativos. Las correspondencias letra-sonido no pueden aprenderse de manera fácil y útil antes de que los niños adquieran cierta familiaridad con la lectura" (p.163).

- 9ª) Finalmente, las bases o entradas de la lectura (ya lo hemos dicho) son de tipo no visual. Ahora bien, el problema desde esta perspectiva es cuando nos preguntamos: ¿cuánta información no visual tienen los niños que inician el aprendizaje lector o están en niveles no maduros?. Recordando la teoría de los estadios lectores, la edad de madurez puede situarse en la adolescencia y juventud.

Este es uno de los motivos de crítica que se han formulado al modelo propuesto por Smith, quien aprovecha esta crítica para explicar por qué la lectura es un proceso difícil para muchos niños. El problema no está en los rasgos textuales, es decir, en la calidad de la información visual presente en el texto, sino en el lector, en la cantidad de información no visual que tenga, afirmando que a los niños les resulta difícil la lectura porque tienen poca información no visual. En esta información incluye los conocimientos ortográficos, sintácticos y semánticos (conocimientos del lenguaje), los conocimientos del tema de lectura y los conocimientos del proceso o manera de leer. Pero lo más grave es que según parece indicar, una de las causas obedece a que no se enseñan o se enseñan mal.

CUADRO II.2.

DIFERENCIAS DE LOS MODELOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES
EN LA INTERPRETACION DEL PROCESO LECTOR.

	ASCENDENTES (BOTTOM-UP)	DESCENDENTES (TOP-DOWN)
LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso secuencial y jerárquico 	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso constructivo de elaboración del significado. . Proceso activo, intencional, motivado y dirigido por la mente del lector.
CENTRO DE INTERES	<ul style="list-style-type: none"> . Decodificación. Objetivo: automatizar este proceso 	<ul style="list-style-type: none"> . Comprensión. Objetivo: búsqueda del significado
LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> . Simple traductor. Decodificador de la información que le llega . Totalmente dependiente del texto. . Debe atender a todos los elementos 	<ul style="list-style-type: none"> . Persona activa que codifica y re construye el mensaje. . Usuario del texto. . Sólo atiende los rasgos relevantes que necesita para hallar el significado
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> . Elemento de entrada al que se acomoda el lector. . La "actividad" de la lectura está en él. . Elemento básico de entrada 	<ul style="list-style-type: none"> . Elemento de interacción con el lector. Permite ejercer la lectura. . Lo selecciona el lector en función de propósitos y tareas (momentos) . Mucha importancia el contexto, pero especialmente al lingüístico.
ELEMENTOS ESTRUCTURALES	<ul style="list-style-type: none"> . Registros sensitivos y M.C.P. . M.L.P. depósito de la comprensión como resultado 	<ul style="list-style-type: none"> . M.L.P.- Contiene los esquemas cognitivos y operativos. . El proceso comienza activando lo contenido en ella.
ELEMENTOS FUNCIONALES BASICOS	<ul style="list-style-type: none"> . Proceso perceptivo: atención y percepción. . Decodificación grafofónica 	<ul style="list-style-type: none"> . Procesos cognitivos y lingüísticos: inferencias, hipótesis, predicciones.
CONDICIONANTES DE LA LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> . Información visual que está en el texto. . Habilidades decodificadoras. . Fluidez y automatización. Condiciona la comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> . Información no visual que está en el lector y en el contexto. . Habilidades cognitivas y lingüísticas. . Estrategias operativas. . Fluidez y automatización resultado de la comprensión.

Conclusiones al estudio de los modelos ascendentes y descendentes

No creemos que sea exagerado afirmar que en estos dos tipos de modelos parecen plantearse la mayoría (por no decir todos) de los problemas que han acaparado la atención de la investigación en lectura desde los primeros tiempos: factores perceptivo-motrices versus factores lingüísticos cognitivos; lectura como

decodificación versus comprensión; naturaleza global o compuesta de habilidades y subhabilidades; percepción global, percepción mediada en cuanto acceso al léxico; lectura como aprendizaje natural o formal; madurez como condicionante o resultado; función del texto, etc.

Quizás, como consecuencia de estas divergencias tan profundas entre unos modelos y otros, se han generado múltiples investigaciones tendentes a comprobar algunos puntos importantes, tales como la secuencialidad e implicaciones de unos procesos con otros (decodificación y comprensión); el procesamiento perceptivo visual, fonológico o sintáctico; el papel del contexto en la decodificación y la comprensión; la incidencia de la información no visual respecto a la visual con notable desarrollo de los aspectos psicolingüísticos y cognitivos, entre otras cosas. Algunas de estas divergencias se resuelven con los modelos interactivos, aunque aún son muchos los puntos oscuros que dejan pendientes y hacia los cuáles se dirige la investigación en este terreno actualmente.

3.3 MODELOS INTERACTIVOS

Estos modelos representan las últimas tendencias, y han tenido un desarrollo particularmente importante a partir de la segunda mitad de los años setenta (Frederiksen, 1977/79/81; Rumelhart, 1976; Lesgold y Perfetti, 1979; Ruddell y Speaker 1985; etc.).

Parten de un enfoque global de la lectura, a la que consideran como una actividad mental compleja con bases perceptivas, lingüísticas y cognitivas, resolviendo de esta forma la concepción unidimensional de la lectura que postulaban los modelos anteriores, al privilegiar las funciones psicológicas superiores o las inferiores. Resuelven, pues, el problema de si la lectura es sólo cognición o simple percepción.

El lector (lo que aporta a la lectura, la finalidad que lo

guía), y el texto (entradas visuales de la información), y el contexto en el que se produce la interacción entre ambos, son integrados en estos modelos. De estas interacciones surge la comprensión. No obstante, cada autor incide más en un aspecto que en otro, como veremos seguidamente.

Son por lo tanto, una síntesis conciliadora entre los modelos descendentes (procesamiento de arriba/abajo) y los ascendentes (de abajo/arriba); los dos procesos se integran en sus modelos explicativos, al considerar que los dos son interdependientes y actúan en paralelo, influyéndose mutuamente.

La comprensión del texto, la lectura, es el resultado de la interacción entre los procesos de decodificación y los de comprensión, que van estrechamente interrelacionados. "El aumento en uno permite mejorar el otro. Insuficiencias en uno pueden ser contrarrestadas por la otra" (Lesgold y Perffetti, 1979, citado por Calfee y Drum, 1986, p.822). El problema está en que son difíciles de separar en la práctica porque funcionan de manera interdependiente. He aquí la complejidad de su estudio, que se traduce en que las distintas hipótesis que se han barajado para explicar los procesos de percepción en cuanto a unidad básica (percepción global o segmentada, decodificación grafofónica frente a visual), sobre la incidencia del contexto en la comprensión y decodificación, etc, como hemos visto, se encuentran apoyos experimentales en todos los casos.

Rumelhart (1976), después de un examen detallado de los modelos de Gough y de LaBerge y Samuels a los que critica la secuencialidad de las operaciones que proponen porque impide que los procesos superiores ayuden a los inferiores, dice que la percepción de las letras depende a menudo de las que le rodean, la de las palabras del contexto sintáctico y semántico, la percepción de la sintaxis depende de contexto semántico y la interpretación del significado de lo que leemos depende del contexto general en el que se encuentre el texto.

Quizás el modelo más explicativo en cuanto a componentes

funcionales que intervienen en el proceso lector es el de Fredericksen (1977-1981).

Fredericksen considera que en la lectura hay tres procesos o destrezas que pueden descomponerse a su vez en subprocesos:

1º) Proceso de decodificación de la palabra impresa en la que integra:

- Procesamiento perceptivo-visual. Percepción visual de grupos de letras.
- Procesamiento fonológico. Traducción de unidades gráficas del lenguaje escrito a unidades fonológicas del lenguaje oral.
- Recuperación de las categorías léxicas.

2º) Proceso de análisis y comprensión, con los siguientes subprocesos:

- Recuperación del significado de las palabras.
- Uso de las propiedades que subyacen en las frases (procesamiento sintáctico).
- Estrategias de enlace de conceptos expresados en distintas frases (comprensión del párrafo).
- Estrategias de inferencia de lo no explícito, parte del lenguaje que también debe ser comprendido.

3º) Integración de la información contextual y perceptual (generación de extrapolaciones).

Estos procesos son similares a los que otros autores dicen que se dan en la lectura. Por ejemplo, Just y Carpenter (1987) especifican cuatro tipos:

- Perceptivos para codificar palabras.
- Léxicos para llegar al significado de las palabras.
- Sintácticos y semánticos para organizar las palabras en unidades más amplias (frases, oraciones).

- Procesos para construir representaciones de la historia o texto, sucesos y objetos descritos.

Según estos autores, muchos procesos pueden ser automáticos y casi simultáneos en el tiempo, puesto que requieren poco esfuerzo cognitivo, y especialmente cuando se trata de lectores eficaces. En cierto modo, integran la teoría de la automatización de LaBerge y Samuels.

La estructura de estos modelos parece clara, el problema es como interaccionan esos procesos y subprocessos, que si bien pueden separarse desde un punto de vista estructural, son interdependientes en la práctica (Lesgold y Perfetti, 1981). Porque: ¿qué incidencia tiene el contexto utilizado en el sentido amplio?, ¿de qué forma afecta que el procesamiento perceptivo se haga por la ruta visual directa o indirecta, o por la fonológica?, ¿es necesario el procesamiento sintáctico o semántico?, ¿cuál de los dos es más importante?, ¿que factores pueden condicionarlos?; estas son cuestiones muy discutidas, pues el fondo del problema es como interaccionan.

Fredericksen considera tres tipos de interacciones: de abajo/arriba, de arriba/abajo y secuenciales, en las que el procesamiento del texto previamente leído condiciona el análisis del texto que se lee a continuación.

Rumelarth no sabe explicar el funcionamiento del "sintetizador de modelos" donde se reúne la información visual y no visual; habla sobre la posibilidad de que cada fuente de información busque, en ese centro de mensajes, la hipótesis más adecuada para llegar al producto de la comprensión.

Por lo que respecta al texto (contenido de la lectura con el que el lector interacciona), Fredericksen incluye en su modelo el procesamiento de palabras, de frases y párrafos. Parece que su teoría se basa en un análisis de las proposiciones abarcando:

- El concepto o elemento más pequeño de contenido semántico:

la palabra.

- La relación, segundo elemento de contenido que incluye las relaciones entre dos o más conceptos.
- Las implicaciones entre dos o más proposiciones.
- La estructura semántica, como cuarto elemento de contenido, que se compone de sistemas de implicaciones y relaciones. Su tamaño viene a coincidir con el párrafo.

El lector hace uso tanto de la información visual como de la información no visual. Las fuentes de información son pues diversas: sensorial, sintáctica, semántica y pragmática, fuentes que interaccionan de muchas y complejas maneras durante la lectura. Se incluyen, por tanto, factores de índole diversa: perceptivos, sintácticos, semánticos, etc.

Lo que aporta a la lectura el lector, los procesos que debe realizar, así como las unidades de contenido sobre las que actúa (palabras, frases, párrafos) están recogidos perfectamente en este modelo. De las interacciones entre el lector y el texto surge la comprensión, finalidad de la lectura.

El modelo de Frederiksen, sin embargo, deja fuera aspectos ambientales, presentes en el modelo de Ruddell y Speaker (1985) que exponemos a continuación.

Ruddell y Speaker estructuran su modelo en cuatro componentes interactivos:

1. Ambiente del lector, en el que incluyen datos relativos al contexto inmediato de la lectura: rasgos textuales, funcionales e instructivos (componente poco frecuente en los modelos). Hemos de señalar al respecto que la inmensa mayoría de estos modelos se construyen pensando en el modo de procesar de un lector hábil, ya destrezado. No incluyen, por ejemplo, el ambiente familiar, aunque reconocen que deberían hacerlo.
2. Uso y control de los conocimientos del lector: metas y

expectativas (estados afectivos), estados cognitivos y metacognitivos, plan de acción y habilidades para dirigirse y evaluarse.

3. Conocimientos declarativos y procedurales con lo que quieren aludir a los conocimientos que el lector posee del mundo, de la decodificación, del lenguaje y a las estrategias o esquemas operativos. Todo almacenado en la memoria a largo plazo.
4. El producto de la lectura, que surge como resultado de la interacción entre los tres anteriores, funcionando de modo simultáneo bajo el control del componente 2º. El 1º y el 3º permiten al lector construir la representación del texto.

Identifican ocho productos de la lectura: comprensión, reconocimiento de palabras, producto oral, manifestación oral, manifestación escrita, cambios del estado afectivo, cambios del estado cognitivo, cambios del estado metacognitivo, y nuevos conocimientos. Estos resultados pueden ser secuenciales o simultáneos, dependiendo de las metas y expectativas del lector, su plan de acción y su habilidad de dirección y evaluación.

Otro factor que también consideran de importancia en la lectura es el tiempo. Examinan tres perspectivas del mismo; las dos primeras aluden fundamentalmente al comportamiento del lector en función de las expectativas que lleva, los resultados que va logrando en el tiempo previsto. Mas interesante nos parece la tercera dimensión, en la que se contempla la lectura como una actividad a lo largo de toda la vida, que lleva aparejada un aumento de habilidades y resultados. La lectura, por definición, es un proceso que mejora día a día, y no parece tener límites.

Finalmente, consideran que la comprensión es el producto principal de un hábil lector, y que va creciendo con la automatización de las subhabilidades, posición que recoge la línea evolutiva de otros especialistas.

En resumen, desde el punto de vista interactivo en la lectura intervienen de forma coordinada procesos ascendentes y descendentes; la interacción de ambos y del lector con el texto conducen a la comprensión. El lector aporta sus esquemas de conocimientos con el fin de poder integrar la información nueva que proporciona el texto; aplica estrategias de activación de esquemas y de intervención en el texto de lectura; en el proceso, sus esquemas de conocimientos pueden sufrir modificaciones y enriquecimientos continuos. Ahora bien, para que todo esto ocurra, parece imprescindible que el lector tenga un nivel de decodificación adecuado. Solé (1987) después de revisar algunos trabajos (Adams y Collins, 1979; Collins y Smith, 1980 y de Weis, 1980) expone que, de una forma más o menos indirecta, todos señalan la importancia de manejar con soltura las habilidades de decodificación, condición necesaria aunque no suficiente para acceder a una verdadera autonomía en la lectura (p.5).

CUADRO II.3.
CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES DE LOS MODELOS INTERACTIVOS

LECTURA	<ul style="list-style-type: none"> Adoptan un enfoque global, si bien destacan lo que es la esencia de ella, esto es, la comprensión, que integran dentro de un enfoque global de comprensión del lenguaje en general. La lectura es un proceso de comprensión del lenguaje escrito y por ello un proceso perceptual y cognitivo. Lectura como resultado de los procesos de decodificación y comprensión. Lectura como producto de la interacción de un lector y un texto.
CENTRO DE INTERES	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones entre los procesos de decodificación y comprensión y sus subprocesos o habilidades. Muy centrados, no obstante, en la comprensión.
LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> Persona activa que interacciona con un texto. Tiene importancia el contexto en el que surge la interacción.
TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> Incluye como importante: <ul style="list-style-type: none"> Unidades del mismo: palabras, frases, párrafos. Aspectos de enlace entre ellos, sintaxis. Relaciones estructurales
ELEMENTOS FUNCIONALES BASICOS	<ul style="list-style-type: none"> Procesos o habilidades perceptivo-visual. Procesos o habilidades de traducción grafo-fónica. Procesos léxicos. Procesos sintácticos y semánticos Procesos de construcción, organización y asimilación del mensaje.
CONDICIONANTES DEL PROCESO LECTOR	<ul style="list-style-type: none"> Información visual presente en el texto: contenido, estructura, etc. Información no visual del lector: <ul style="list-style-type: none"> Factores afectivos. Factores cognitivos: conocimientos, estrategias, habilidades metacognitivas. Factores verbales/lingüísticos. Factores perceptivos. Rasgos ambientales y/o situacionales: <ul style="list-style-type: none"> Escolares, familiares, condiciones de tarea.

NOTAS

- 1.- Entre otros autores que especifican los estadios o etapas por los que pasa el aprendiz hasta alcanzar la madurez o perfeccionamiento lector, podemos citar también a Gray (1957), B. Sánchez (1972), Lerner (1976), y Feitelson (1976). Nos parece muy significativo que Gray no especifique las edades que corresponden a cada estadio y que incluya el interés y el gusto por la lectura, como notas características del lector maduro. El principal propósito de la etapa cuarta (última en su modelo) es "fomentar intereses y hábitos que revelan madurez".
- 2.- No nos detenemos en explicar la teoría del procesamiento de la información. Los elementos, así como las aportaciones de esta teoría en general, los procesos y estructuras que han acaparado la mayor atención, pueden verse, entre otros, en Mahoney (1981) y Mayer (1981).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, H.J. y COLLINS, A.M. (1979): "A schema-theoretic view of reading". En R.O. FREEDLE (Ed.): Discourse processing: Multidisciplinary perspectives. Norwood, Nueva Jersey, Ablex-Publ, pp. 1-22.
- BISQUERRA, R. (1980): Desarrollo didáctico de la eficiencia lectora. Barcelona, Universidad de Barcelona. Facultad de CC. de la Educación. (Cit. por del CAMPO y otros, 1989).
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la Escuela. Buenos Aires, Kapelusz.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En M.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CALFEE, R.C. y SPECTOR, J.E. (1981): "Separable processes in reading". En F.J. PIROZZOLO y M.C. WITTRICK, (Eds.): Neuropsychological and cognitive processes in reading. Nueva York, Academic Press.
- CAMPO, M.E. del, CASTILLO, S. y MANSO, A. (1989): La lectura: aprendizaje básico para alcanzar el éxito escolar. Madrid, UNED.
- COLLINS, A. y SMITH, E.E. (1982): "Teaching the process of reading comprehension". En D.J. DETTERMAN y R.J. STERNBERG (Eds.): How and how much can intelligence be increase?. Norwood, N.J. Ablex.
- CONQUET, A. (1966): "Savoir lire". Rev. L'Education Nationale, 27, pp. 20-22.
- CROWDER, A.G. (1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información". Bordón, 4, vol. 40, pp. 659-670.
- CHALL, J.S. (1983): Stages of reading development. Nueva York, McGraw-Hill.
- FEITELSON, D. (1976): "Aprender a leer". En R.C. STAIGER (Comp.): La enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Huenul.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, pp. 17-39.
- FREDERICKSEN, C.H. (1977): "Structure and process in discourse production and comprehension". En M.A. JUST y P. CARPENTER (Eds.): Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- FREDERICKSEN, C.H. (1979): "Discourse comprehension and early reading". En L.B. RESNICK y Ph.A. WEAVER (Eds.): Theory and practice of early reading. Hillsdale, Nueva Jersey, L. Erlbaum (Vol. I), pp. 156-186.

FREDERICKSEN, C.H. (1981): "Sources of process interactions in reading". En A.M. LESGOLD y C.A. PERFETTI (Eds.): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.

GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of reading. Cambridge, Massachusetts, MIT.

GIL, G. y ARTOLA, T. (1985): "La Lectura". En J. MAYOR (Ed): Psicología del pensamiento y del Lenguaje. Madrid. UNED.

GLASER, R. (1982): "Psicología de la instrucción: pasado, presente y futuro". Bordón, 244, pp. 365-394.

GOODMAN, K.S. (1967): "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". Journal of the Reading Specialist, 4, pp. 126-135.

GOODMAN, K.S. (1985): "Transactional Psycholinguistic Model. Unity in reading". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA, pp. 813-839.

GOUGH, P.B. (1976): "One Second of Reading". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA.

GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y la escritura. París, UNESCO.

HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1985): Las dificultades en el aprendizaje. Salamanca, Anaya.

HARRIS, T.L., HODGES, R.E. (Coor) (1985): Diccionario de lectura y términos afines. International Reading Association. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.

JOHNSTON, P.H. (1989): La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Aprendizaje-Visor.

JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): The Psychology of reading and language comprehension. Boston, Allyn and Bacon.

KINGSTON, A.J. (1970): "Reactions to Theoretical Models of Reading: Implications for Teaching and Research". En H. SINGER y R.B. RUDELL (Eds.): Theoretical Models and Processes of Reading. Newark, Delaware, IRA.

LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.

LAPP, D. y FLOOD, J. (1978): Teaching Reading to Every Child. Nueva York, MacMillan.

LERNER, J.W. (1976): Children with Learning Disabilities. Boston, Houghton Mifflin Co.

LESOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (1981): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

LOPEZ DEL CASTILLO, M.T. (1982): "Planes y programas escolares en la legislación española". Bordón, 242-243, pp. 127-202.

MAHONEY, M.J. (1981): "El procesamiento de la información". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comp.): Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, Zero, pp. 414-440.

MAILLO, A. (1966): El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma. Barcelona, Teide. (Vol. I y II).

MAYER, R.E. (1981): "Variables de procesamiento de información en el aprendizaje". En A. PEREZ GOMEZ y J. ALMARAZ (Comp.): Ob. cit., pp. 446-464.

MAYOR, J., SAINZ RODRIGUEZ, J. y GONZALEZ-MARQUES, J. (1989): "La comprensión de la ambigüedad". En

- FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Ed.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 111-128.
- MIALARET, G. (1972): El Aprendizaje de la lectura. Madrid, Marova.
- MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid. CEPE.
- NAVARRO HIGUERA, J. (1975): "Libros de lectura de clase y uso de los mismos". Vida Escolar, n° 165-166.
- OSBORN, J., WILLSON, P.T. y ANDERSEN, R.C. (Eds) (1985): Reading education: Foundations for a literate America. Lexington, D.C. Heath.
- PAGAARD, P.E. (1989): "Resultados de un programa de entrenamiento lingüístico para niños entre los cinco y siete años". En FUNDACIÓN GERMAN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (Coor): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid, Pirámide, pp. 195-206.
- ROBINSON, F.P. (1970): Effective study. Nueva York, Harper and Row.
- RUDELL, R.B. y SPEAKER, R.B. (1985): "The interactive reading process: A model". En H. SINGER y R.B. RUDELL: Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA, pp. 754 y ss.
- RUMELHART, D.E. (1976): "Toward an interactive model of reading". En D. LAPP y J. FLOOD (1978), ob. cit., pp. 268-274.
- SANCHEZ, B. (1972): Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.
- SINGER, H. y RUDELL, R.B. (Eds) (1985): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA.
- SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. México, Trillas.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 39-40, pp. 1-13.
- STAATS, A.W. y STAATS, C.K. (1963): Complex human behavior. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STAATS, A.W. BREWER, B.A. y GROSS, H.C. (1970): "Learning and cognitive development: Representative samples, cumulative-hierarchical learning, and experimental-longitudinal methods". Monographs of the Society for Research in Child Development, 35, (8, serie n° 45).
- STAATS, A.W. (1973): "Behavior analysis and token reinforcement in educational behavior modification and curriculum research". En C. THORESEN: Behavior modification in education. Chicago. Universidad de Chicago Press, (parte I).
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1984): "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje". Revista de Psicología general y aplicada. Vol 39, 2.
- WEIS, J. (Ed.) (1980): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne, Peter Lang, pp. 285-295.

LOS GRANDES PROBLEMAS
PEDAGOGICOS SOBRE LA LECTURA

1. EL MODELO DE LECTOR IDEAL

Desde una perspectiva pedagógica, reviste gran importancia disponer de un perfil modélico de lector ideal, señero y meta para la enseñanza de la lectura.

Ahora bien: ¿qué características definen al buen lector?

Como siempre, encontramos diferentes perfiles vinculados a la interpretación que del proceso lector tenga cada autor y la importancia que conceda a cada factor.

Intentaremos, como ejemplo, resumir las principales posiciones (que se deducen de los mismos modelos anteriormente tratados) sobre las diferencias entre los buenos y los malos lectores.

Centrados en la decodificación, LaBerge y Samuels (1974), Kleiman (1982), Alegría (1985), entre otros, piensan que buenos y malos lectores se diferencian fundamentalmente en las destrezas de decodificación, y entre ellas se destacan las de decodificación fonológica (como ya hemos visto), destrezas necesarias y previas para la comprensión, con repercusiones importantes en la motivación. Cuando dominan el automatismo de la lectura "sin ningún esfuerzo saborean la sustancia temática y los placeres formales de la prosa o el verso" (Braslavsky, 1983 p.97) y esto se traduce en interés y gusto por la lectura. La primera condición, desde esta perspectiva, para promover la lectura es enseñar a los niños a leer bien, a automatizar la mecánica.

Centrados en la comprensión/proceso: Smith (1983) y otros, creen que las diferencias son fundamentalmente debidas al grado de conocimientos preliminares, o de dominio de estrategias, que son, desde su perspectiva, los factores que condicionan la comprensión. En relación a la motivación, piensan que es el significado el que la provoca; el gusto por la lectura y la necesidad de leer, para cubrir determinadas finalidades es lo que lleva a un aprendizaje más rápido y eficiente. El primer paso, debe ser, generar el gusto y la necesidad de leer.

Lunzer y Dolan (1979) consideran que no es la posesión de habilidades técnicas, sino la adopción de una conducta estratégica, así como un cierto grado de consciencia de los propios métodos de lectura y de las exigencias que impone tarea, lo que diferencia al buen lector del malo. La mayor persistencia en la búsqueda del significado, la consciencia de que la simple traducción o decodificación del mensaje no es suficiente, el acercamiento a la lectura con propósitos claros y definidos, así como el planteamiento de preguntas anticipadas a lo que esperan encontrar, son para esos autores las características que definen al buen lector, y que, según Nisbet y Shucksmith (1987) caracterizan al lector adulto.

Estos autores describen las estrategias que un lector adulto utiliza al leer un capítulo informativo, y en su criterio son las siguientes:

- a) Clarifica los fines de la lectura y comprende las exigencias implícitas y explícitas de la tarea, estrategia que lógicamente pasa primero por conocer la auténtica finalidad de la lectura.
- b) Descubre cual es lo importante del mensaje
- c) Distribuye la atención para centrarse en lo principal y no secundario.
- d) Controla la actividad para ver si entiende lo que lee.
- e) Revisa y se pregunta acerca de los objetivos que va logrando.
- f) Aplica una acción correctiva cuando detecta un fallo de

comprensión.

- g) Se recupera de las interrupciones y distracciones (pp. 67-68)

Globalmente considerados, se puede observar que un lector adulto utiliza estrategias de planificación, de control de la ejecución y de evaluación del trabajo final realizado. De ahí, los citados autores infieren que las estrategias que necesita un buen estudiante para aprender sobre textos se refieren a la planificación, el control de la ejecución, la evaluación y el diagnóstico del trabajo realizado, utilizando lo que hemos denominado estrategias generales o metacognitivas.

Otros autores, Scardamalia y Bereiter (1984), señalan las características de lector maduro en el proceso de ordenar oraciones para construir un texto: 1) ordenan las oraciones provisionalmente; 2) clasifican las oraciones en categorías antes del ordenamiento final; 3) modifican, reinsertan; 4) releen las oraciones; 5) realizan resúmenes espontáneos durante la ejecución de esta tarea; y 6) saben dar argumentos en relación con la función de la oración y con la construcción del significado.

Lógicamente, la utilización de estas estrategias durante el proceso lector, tiene su efecto sobre el producto: la adecuada comprensión de lo leído

Desde otra perspectiva, Gibson y Levin (1980) consideran que no puede haber un solo modelo de proceso lector, ya que hay tantos procesos como hechos de lectura, con sus determinantes derivados del tipo de lector, del texto y de la finalidad lectora. Proponen como solución la búsqueda de principios generales extraídos del acto lector: 1º) leer es un proceso de adaptación, activo y flexible, que supone utilizar estrategias diversas en función de las exigencias del texto y los propósitos del lector; 2º) el lector adulto y eficaz tiende a ahorrarse esfuerzo; principio que subdividen a su vez en dos subprincipios: a) el lector dirigirá su atención a la hora de procesar el material en el modo más económico posible, selecciona la

información relevante e ignora la irrelevante; b) la adaptación en la lectura se caracteriza por la continua reducción de información, que puede realizarse de tres formas: en proporción al número de alternativas que van surgiendo, por la aplicación de reglas (variables estructurales del texto), para comprender la información nueva, y usando información conceptual anterior, inferida del texto, para comprender la nueva información.

Para estos autores, los principios son útiles porque nos indican hacia dónde se encamina el lector principiante como lector maduro y eficaz que debe ser, y lo que se debe observar en su conducta para ver si está bien encaminado; dicho en otros términos, nos dan pautas para ayudar al lector principiante a convertirse en lector maduro y eficaz.

Los estudios anteriormente citados nos conducen a concluir algunos rasgos que bosquejan el retrato propio de un lector maduro y diestro:

- . El buen lector, lector eficaz o maduro, ha logrado automatizar las destrezas implicadas en la decodificación, lo cual le permite percibir de forma global las palabras, inferirlas por el contexto, es decir acceder al significado de esas palabras sin tener que leerlas, saltándoselas, todo lo cual se refleja en un aumento de la velocidad. Es, podríamos decir, un lector rápido y preciso, no comete errores o imprecisiones y, en caso de cometerlos, los detecta y corrige.
- . Otra característica general destacable es que no sólo entiende las palabras y su significado de manera rápida, sino que también, y especialmente, entiende las ideas, el pensamiento del autor; es capaz de contrastarlo con el suyo, extraer la información relevante, desconsiderando la que no lo es, o no le aporta nada, lo cual también influye en su velocidad; evalúa lo leído y adapta el ritmo a las exigencias de la tarea a realizar, la dificultad del texto y otros condicionantes.

- . El lector maduro se caracteriza por su actividad en el proceso lector y la flexibilidad en su actuación; se comporta de manera diferente en función de sus propósitos (lo que persigue en la lectura), las características de la tarea a realizar, la dificultad del contenido lector, etc; características que son resaltadas hoy día, pero que ya en las primeras épocas de la investigación fueron puestas de manifiesto por algunos autores: "hasta el lector maduro lee por frases, palabras o letras según sirva a su propósito" (Huey, 1908).
- . Otros autores insisten en la idea de que el lector maduro utiliza los conocimientos y esquemas cognitivos que ya tiene como medio de iniciación de la lectura y al final de la misma, esquemas que son enriquecidos con el producto de la lectura al incorporar lo que ha extraído. La extracción de la información relevante, la asimilación de dicha información al conocimiento anterior y al propio esquema de una manera significativa, la recuperación de esa información cuando sea necesaria, la habilidad para transferir a nuevas situaciones y contextos, son características del lector eficaz.
- . Finalmente, pensamos que una de las características más específica de un buen lector es su afición, gusto e interés por la lectura, no solo como fuente de información y aprendizaje sino también de satisfacción y ocio.

Descritas las características del lector ideal tenemos trazada la meta a alcanzar, pero nos preguntamos: ¿cómo conducimos el aprendizaje del alumno?, ¿qué puede/debe hacer la escuela para que desde un estadio no lector el alumno llegue a ser lector maduro?, ¿cuál es el mejor procedimiento a seguir?, ¿qué habilidades, conocimientos y estrategias desarrollamos?, ¿en qué momento o nivel escolar las incluimos?, ¿cuánto tiempo es necesario para que el aprendiz se convierta en lector eficaz?, etc. Estas cuestiones, fundamentales en el ámbito pedagógico, no han hallado una respuesta única entre los investigadores,

planteándose, una vez más, la polémica derivada de la heterogeneidad y complejidad de la lectura.

2. ALGUNOS FOCOS POLEMICOS

2.1 APRENDIZAJE ESPONTANEO O POR ENSEÑANZA FORMAL

Hemos visto como los investigadores nos han ofrecido una diversidad de posiciones teóricas sobre el fenómeno de la lectura, que es interpretado de varias formas: como una habilidad o conjunto de habilidades, como un proceso compuesto de subprocesos que exige la puesta en juego de conocimientos, estrategias, etc., o como resultado del mismo proceso. No hay un acuerdo uniforme sobre la naturaleza de este fenómeno.

Sin embargo, un problema importante en el campo operativo pedagógico es conocer cómo se produce el aprendizaje lector, y, por lo tanto, cómo debería realizarse la enseñanza.

Las respuestas que encontramos a este problema pueden ser clasificadas en dos grandes tendencias; por una parte, los que piensan que la adquisición de la lectura se produce de forma natural y, por otra, los que defienden la necesidad de la enseñanza sistemática.

Dentro de estas tendencias se advierten posicionamientos con matices graduales, desde los más extremados y radicales hasta otros moderados y próximos, que podríamos sintetizar en tres grandes directrices:

- a) Aprendizaje natural extremo. Los niños pueden aprender a leer por sí solos, sin ninguna intervención por parte del adulto.
- b) Aprendizaje natural estimulado. Se trata de crear la necesidad de leer con intervención del profesor y del contorno, pero sin programación previa del contenido.

- c) Aprendizaje por enseñanza formal y sistematizada. Consiste en enseñar a los niños a leer en una etapa determinada y conforme a unos medios y programación.

Veámos con cierto detenimiento los argumentos y polémicas que se han suscitado en torno a estas alternativas.

Los autores defensores del aprendizaje natural conciben que la lectura se puede aprender lo mismo que el lenguaje oral.

Goelman, Oberg y Smith (1984) afirman que basta el simple contacto con el material escrito para que se produzca el aprendizaje; las dificultades y el fracaso en la lectura son consecuencia de los esfuerzos por enseñar lo que podrían aprender los niños solos, es decir, cuando hay interferencias en el proceso natural.

En este sentido, Balesse y Freinet (1976) se preguntan: si se llega a hablar de forma espontánea ¿por qué no la lectura?... , ¿qué pasaría si los papás y las mamás se decidieran a enseñar a hablar? ... ¿se anularía la expresión del niño y la necesidad de hablar?...

El paralelismo entre el aprendizaje oral y el aprendizaje lector es una cuestión muy discutible. Por otra parte, pensamos que hoy, en un mundo dominado por la comunicación a través de la imagen, la lectura no responde precisamente a una necesidad natural. Es evidente que el niño de nuestros días prefiere buscar recreo y fantasía en la imagen que le proporciona la T.V., el vídeo, los tebeos o los libros muy ilustrados, al esfuerzo intelectual que le exige la lectura. Tampoco el ambiente familiar y la sociedad en general ofrecen modelos motivadores que provoquen la necesidad de leer.

Creemos, como dicen Calfee y Drum (1986) que: "la simple exposición a libros no garantiza que el niño aprenda como sucede en el lenguaje oral, que el niño aprende sin necesidad de

educación formal" (p.809). Es más, el propio Freinet, a pesar de sus múltiples testimonios en favor del aprendizaje natural, en la práctica propuso y llevó a cabo un método de enseñanza, el método global natural, que supone una estrategia de intervención por parte del profesor, aunque dentro de cauces poco directivos. La función del profesor es la de crear la necesidad del lenguaje escrito.

Según Freinet (1970), la enseñanza de la lectura debe partir de la expresión oral libre de los niños, que, tras un cuidadoso pulimiento, transcriben en la imprenta, constituyéndose en el material idóneo para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así describe este autor lo que llama el "milagro" del aprendizaje natural:

"Y como con el lenguaje la naturaleza obra el milagro (...). El niño así comprendido y estimulado, experimenta la necesidad de escribir, de leer -¡globalmente, no con lecciones, claro está!-. Retrata en su mente con insistencia la línea que acaba de componer o tal palabra que le ha intrigado. (...) Como con el lenguaje, frases, palabras, afloran a la expresión consciente. El niño leerá y comprenderá frases enteras hasta el día en que, intrigado, abordará al fin el problema de la lectura, de la que irá descubriendo el mecanismo, palabras y sílabas" (Balesse y Freinet, 1976, p.40).

Dentro de este mismo enfoque de aprendizaje natural estimulado, que admite la intervención no directiva del profesor, otros autores (Applebee y Langer, 1983; Smith, 1983; etc.) proponen también la instancia mediadora del profesor en el encuentro del niño con la lectura, con objeto de proporcionarle la ayuda que pueda necesitar para explicarle una palabra, una frase, etc., cuando él lo solicite.

Smith, aunque parte del reconocimiento de que la lectura fluida es una actividad más compleja de lo que frecuentemente se cree y así como también es muy difícil su aprendizaje, señala que "los niños afortunadamente pueden superar las deficiencias instruccionales y buscar por si mismos la información que les ayudará a adquirir las habilidades para leer" (p.5). Mas adelante

y ahondando en la misma idea, señala que una de las primeras cosas que hay que desterrar es la noción de "que el niño está imposibilitado para encarar la tarea de aprender a leer como en ocasiones creemos" (p.6).

¿En que se basa para afirmar esos supuestos?.

Los niños aprenden a leer leyendo, pero la instrucción formal en lectura no sirve, como se deduce de la siguiente frase:

"He llegado a las conclusiones prácticas de que la lectura no se puede enseñar formalmente, que los niños únicamente aprenden a leer leyendo, pero a condición de que los niños tengan la oportunidad adecuada para explorar y comprobar sus hipótesis en un mundo de materiales impresos significativos, ellos pueden y tienen éxito en aprender a leer" (p.198).

En relación con los programas estructurados, Smith dice: "los sistemas de instrucción formal -materiales y programas preparados de antemano- no merecen demasiada confianza (...). La instrucción programada a menudo puede ser considerada como la privación sistemática de la información" (p.199).

Desde esta perspectiva, Smith también concede una gran relevancia al papel del profesor en la enseñanza y tanto más cuanto más formal y estructurado sea el programa. Dada la desconfianza que deposita en ellos, hace más énfasis en el papel del profesor, ahora bien:

"El maestro [no es] un promotor de habilidades escolares, ni (...) un dispensador de rutinas instruccionales, sino un facilitador y guía (...). La función más importante de los maestros de lectura se puede resumir en unas cuantas palabras -asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer" (p.199).

Para Smith, como para otros, el profesor debe facilitar la lectura a los niños, ayudarles en su enfrentamiento con el texto, ahora bien, dentro de su concepción de lectura como búsqueda del significado desde el principio y de la relevancia que en su teoría cobra la información no visual, lo que entiende por

facilitar la lectura es muy diferente a lo que se puede entender desde otras perspectivas.

Se facilita la lectura a los niños cuando el profesor les aporta información no visual. No sólo el niño debe adentrarse en cada situación de lectura con una información no visual relevante, sino que también se debe sentir con la libertad de utilizarla. Constantemente se debe desarrollar la confianza y el fondo de conocimientos de un niño, pero esto ocurrirá como consecuencia de la lectura. El maestro no sólo debe evitar los materiales o las actividades que sean absurdas para el niño, sino que debe procurar una estimulación activa para que el niño pueda predecir, comprender y disfrutar. El peor hábito que cualquier aprendiz puede adquirir es tratar al texto como si no tuviese sentido (p.200).

Quizás más fácilmente se ve la opinión de Smith, cuando describe algunas de las situaciones que hacen difícil la lectura, ya provengan del niño, de la tarea o del maestro, el cual dentro de su concepto de mediador del aprendizaje, debe evitar. Entre estas destaca por limitar el uso de la información no visual las siguientes:

"La concentración en los detalles visuales que causarán visión tubular; la sobrecarga de la memoria a corto término por poner atención a fragmentos de texto que tienen poco sentido; obstrucciones en la memoria a largo término; intentos de pronunciar palabras a expensas del significado; lectura lenta; ansiedad de no cometer un error; falta de asistencia cuando un niño la necesita para obtener el sentido o incluso para la identificación de palabras; o una corrección demasiado insistente que puede ser irrelevante para el niño y que a la larga puede inhibir la autocorrección que es parte esencial en el aprendizaje" (p.200).

En definitiva, estos autores a los que hemos hecho referencia (entre otros) defienden un modelo de aprendizaje global, haciendo hincapié en la comprensión frente a la decodificación, que sería una fase posterior en el aprendizaje lector y consecuencia (no causa) de la comprensión; pero sobre todo se decantan por un ataque a los programas muy estructurados, a los que

atribuyen muchas de las dificultades y la inhibición del gusto por la lectura, aunque reconocen que las adquisiciones son más rápidas.

En el extremo opuesto se sitúan los autores que abogan por la enseñanza formal, en defensa de programas muy estructurados y con una intervención muy directiva por parte del profesor (Bereiter y Engelman, 1966; Staats, 1968, 1973; Bateman, 1973; Staats, Brewer y Gross, 1970; Becker, 1977; etc.). La mayoría de ellos se sitúan dentro del enfoque conductista, más concretamente en el "análisis de tareas", y tienen fe ciega en la actividad de la enseñanza como medio infalible para procurar un aprendizaje correcto, cuando el método es adecuado y al niño se le proporciona tiempo suficiente (Carroll, 1964).

Desde esta perspectiva, en la enseñanza se debe proceder cumpliendo con rigor determinados principios, entre los que destacamos los siguientes:

- El material se divide en pequeños pasos o etapas
- Tareas jerarquizadas y progresivas (de lo fácil a lo difícil, de las unidades más simples a las más complejas, etc).
- Se practica mucho antes de pasar de una a otra etapa.
- Utilización de refuerzos, preferentemente positivos.
- Se da práctica adicional y sobreaprendizaje.
- La práctica está muy controlada y dirigida por parte del profesor (corrige errores, repite, si es necesario, pregunta, retroalimenta, etc.).
- Se atiende al ritmo individual, y no se debe pasar de una secuencia a otra hasta no haber dominado la anterior.
- El programa exige fuerte control y evaluación puntual.

En los últimos años se han realizado numerosos estudios adiestrando a los profesores para aumentar el rendimiento académico de los alumnos en todas las áreas. Estas prácticas incluyen programas muy estructurados, se enseña a través de pequeñas etapas que son muy bien definidas en cuanto a objetivos

y tareas, se proporciona a los alumnos ejemplos e instrucciones directas acerca de lo que han de dominar y se incluyen prácticas dirigidas por el profesor y de carácter independiente cuando los alumnos pueden trabajar con menos orientación; el objetivo de estas últimas es lograr el sobreaprendizaje. El profesor en estos sistemas que se han denominado "enseñanza explícita o directa" tiene tres funciones esenciales: presentación, práctica dirigida y práctica independiente. Una amplia muestra de estos trabajos es presentada y comentada por Wittrock (1990, pp. 588-526) quién señala que:

"Los programas eficaces y los docentes eficaces: a) enseñan el material nuevo a través de pequeñas etapas, con el fin de disminuir la posibilidad de error y b) practican hasta que se produce el sobreaprendizaje; es decir, los docentes continúan la práctica más allá del punto en el que los alumnos no cometen errores" (p.606).

El sobreaprendizaje, el control de todos los alumnos, la retroalimentación, la enseñanza explícita, son recursos que facilitan la obtención de un elevado éxito que, hoy día, se hace también extensivo hacia la enseñanza de la comprensión como veremos más adelante.

En suma, parece que los niños que han recibido enseñanza mediante programas muy estructurados se desenvuelven mejor que aquellos a los que se enseña con enfoques más individualizados o por descubrimiento; se explica, asimismo, que los que estudian con un profesor tienen un rendimiento mejor que los que aprenden por sus propios medios o con sus compañeros: "Cuando se pretende que los alumnos aprendan por sus propios medios se corre el riesgo, sobre todo en las etapas iniciales, de que no presten atención a las claves correctas, o no procesen puntos importantes, o pasen a los puntos siguientes sin haber completado una elaboración y una práctica suficiente" (Wittrock, 1990, p.594).

En el fondo de la controversia en torno a cómo se produce o se debe producir el aprendizaje de la lectura (vía natural o formal) subyace un problema más profundo, el de la madurez para llevar a cabo las funciones psicofísicas implicadas en el mismo.

El tema de la madurez es tan importante que es difícil encontrar algún estudioso o programador del aprendizaje de la lectura que no haga referencia a ella para justificar sus conclusiones o sus propuestas, tanto si se sitúan en la defensa del aprendizaje natural y espontáneo como a favor de los procedimientos formales y rigurosamente directivos, incluidas todas las posiciones intermedias.

La madurez, entendida como situación de desarrollo en la que cada niño posee los requisitos necesarios que le permiten aprender con facilidad, provecho y sin excesiva tensión emocional, ha sido y sigue siendo uno de los problemas más debatidos e investigados.

Pero, ¿cuáles son realmente tales requisitos? ¿cómo surgen y evolucionan? ¿cuál es el papel que desempeña en ellos los factores socioculturales?, etc.

Esta preocupación aparece ya en los primeros trabajos realizados para conocer la psicología infantil (Preyer, 1887; Baldwin, 1897; Binet, 1908; Claparede, 1927; etc). Sin embargo, los psicólogos no siempre coinciden en sus teorías explicativas. Al analizar el comportamiento infantil desde distintas perspectivas teóricas y con metodologías diferentes, llegan a conclusiones diversas e incluso opuestas. El conflicto aparece cuando hay que decidir cuál o cuáles se tomarán como base de la actividad escolar, porque cada interpretación psicológica determina una forma particular de acción docente.

Para ilustrar esta reflexión hemos seleccionado, entre los numerosos investigadores de la psicología infantil del siglo veinte, a tres destacados representantes de enfoques polemizados: Gesell, Piaget y Vygotski, cuyas teorías sobre la evolución de las cualidades de los niños en relación con el aprendizaje escolar permiten identificar su relación con los métodos de aprendizaje natural, natural-estimulado o formal y sistemático (1).

Para Gesell (1946) el desarrollo de toda conducta, también la escolar, parte del crecimiento neuronal.

El niño es una unidad, toda su conducta está inseparablemente unida a su estructura nerviosa y a su organismo entero. La mente forma parte de todo su conjunto y crece porque el tejido vivo crece. Las neuronas vegetativas, sensoriales, motrices y de asociación, forman una vasta red que crece y se multiplica durante todo el ciclo del desarrollo, y constituye el substrato de todos los modos de conducta. No podemos ver la estructura nerviosa subyacente, pero sí los modos exteriores de conducta. Estos modos están tan estructurados y tan relacionados entre sí por leyes, que la mente puede compararse a una tela rícamente tejida y entretejida, una tela orgánica que continúa creciendo y creando nuevos modos de conducta a medida que crece.

El crecimiento, el curso del desarrollo, es pues, una característica del ser vivo. Crece, se desarrolla, y se "diferencia ramificándose lo mismo que una planta. Cada nuevo modo (de conducta) tiene su origen en el anterior y conserva su conexión con él" (p.37). Se trata, de un proceso gradual que apunta siempre, si hay normalidad, hacia un nivel superior de desarrollo, aunque este no es lineal: "El crecimiento, el curso del desarrollo, es irregular, zigzaguea, y a veces describe una espiral retrógrada en una forma que sugiere retirada o regresión; la mente no progresa en un frente recto y único. Pero, si el niño es normal, la tendencia última y general apunta hacia un nivel superior de madurez" (p.42).

El niño en su progreso va superando una serie de etapas o grados de madurez (gradientes de crecimiento), que evolucionan de acuerdo con las variaciones individuales en relación con la edad; el orden de sucesión tiende a ser el mismo para todos los niños. Cada año de edad tiene su propio perfil de conducta. Gesell, no obstante, advierte que se trata de un proceso individual: "Cada niño posee un modo de crecimiento propio y exclusivo. Las características de su crecimiento son el índice más seguro de su individualidad. Y, justamente, porque el desarrollo básico

obedece a sucesiones casi universales, los gradientes de crecimiento nos ayudan a descubrir y a describir ese modo exclusivo y personal de evolución de cada uno, que le es único (p.43).

La gran utilidad que para Gesell tienen los gradientes de desarrollo estriba en que son sistemas referenciales para situar el grado de madurez que ha alcanzado un niño, en un determinado campo de la conducta.

Las habilidades escolares están sujetas a las mismas leyes de desarrollo que acabamos de resumir, "están siempre sometidas al principio de aptitud evolutiva; nunca son producto único del adiestramiento o del ejercicio" (p.37).

La escritura, la lectura y la aritmética dependen por igual de habilidades motrices, sometidas a las mismas leyes de crecimiento que rigen el gateo, la marcha, la prensión. Están sometidas a la torpeza fisiológica. Un niño decae en sus tareas escolares por la misma razón por la que decae en los primeros esfuerzos por pararse y caminar (p.344).

El ambiente no influye en el desarrollo o en la incorporación de la cultura. Es el proceso madurativo mismo el que lo posibilita; si no hay maduración no se aprende: "Las influencias culturales no son tan poderosas como podrían aparentemente parecer. A medida que el niño crece, sus modos de conducta se tornan más complejos, y parecen incorporar, en grado creciente, la impronta de las influencias culturales. Pero, los mecanismos del desarrollo no cambian y el niño sigue fiel a sus propios modos individuales de crecimiento y adaptación (p.126). Es por ello que las medidas educacionales deben adaptarse a la madurez del niño, deben respetar las innatas gradaciones de su crecimiento, idea en la que vuelve a insistir cuando describe la evolución de los primeros aprendizajes y el papel que desempeña la escuela en esa adquisición:

"Las escuelas son para el niño su segundo derecho de nacimiento. El niño

llega a la posesión de su dotación biológica, -esto es, de su herencia ancestral- mediante los procesos de maduración. Entra en posesión de la herencia social de la cultura mediante los procesos de aculturación (2). Los dos procesos ejercen acción recíproca y se influyen mutuamente; pero la maduración es fundamental" (p.334).

Es más, la intervención que no se ajusta a las características de la etapa de crecimiento del niño puede dar lugar a conflictos:

"A menudo los métodos de aculturalización entran en conflicto con los cambios de maduración. También los padres que insisten en un adiestramiento sistemático y profundo en materias fundamentales (con disciplina y desatinos) perturbarán fácilmente, en nombre de la educación, el proceso de aculturación. El niño no está preparado para tanto rigor. Debe hacerse muchas concesiones al niño que comienza a asistir a la escuela primaria" (p.336).

Estas concesiones han de hacerse fundamentalmente cuando surgen errores:

"Cuando un niño realiza un aprendizaje, y comete errores y fracasos, dado que el ritmo de su progreso dependerá siempre de la madurez de su sistema nervioso, cabe dudar de la conveniencia de 'disciplinarlo' por sus limitaciones" (p.42).

No intervenir, esperar, valorar el error en función del grado de desarrollo del niño, nos recuerda la postura de Freinet, pero también, teniendo en cuenta las bases neurológicas del aprendizaje, encontramos en Gesell la advertencia de que muchos errores de lectura (inversiones, sustituciones, errores que se han considerado típicamente disléxicos), son una característica normal de determinados gradientes de desarrollo. De hecho, cuando describe la conducta del niño de 6 - 7 y 8 años, aparecen estos como características normales. "No podemos humanizar plenamente la educación elemental sin adoptar consecuentemente un punto de vista evolutivo, que ponga en claro la relatividad del fracaso o del éxito" señala más adelante (p.343).

Nos parece interesante referir algunos rasgos evolutivos de los gradientes de desarrollo que Gesell establece para los tres

primeros años de edad escolar, de 6 a 8 años; recogemos de manera especial aquellos que reflejan la evolución intelectual para el aprendizaje.

Los 6 años representan una edad de transición en la que se producen cambios fundamentales somáticos y psicológicos. A esta edad el niño percibe muchas más cosas de las que en realidad puede manejar. Sus diferenciaciones son a menudo excesivas (va a los extremos) o insuficientes. Es enormemente enfático, o bien vacila o se demora, o intenta cosas demasiado difíciles para él. Quiere ser el primero. Siempre quiere ganar. Es muy activo y dispuesto para adquirir nuevas experiencias, pero su afán no es conmensurable con su capacidad, en especial cuando el niño se halla sometido a un esfuerzo social (p.97).

La tarea es demasiado grande para él sólo. La escuela es el instrumento cultural que debe ayudarle a ensanchar y a refinar sus autoproyecciones dramáticas. La función de la escuela es proporcionar experiencias sociales y culturales que organicen simultáneamente las emociones crecientes y las imágenes intelectuales con ellas asociadas (...). Esto puede llevarse a cabo eficazmente mediante programas y proyectos que pongan en funcionamiento la propia actividad del niño. El no aprende mecánicamente, de memoria, sino por participación y por una especie de autoactivación creadora. Le gusta la actividad narrada y sistemática (p.336).

De estos rasgos deduce que "la mentalidad común de los seis años no está aún preparada para una instrucción puramente formal de la lectura, escritura o aritmética. Sólo es posible infundir vida a estos temas asociándolos a actividades creadoras y a experiencias vitales de índole motriz (p.98).

A los siete años se produce una especie de quietud. Es una edad de asimilación. Se aprecian indicios de capacidad crítica y razonamiento. El niño se va haciendo más reflexivo; se toma tiempo para pensar; le interesan las conclusiones y los desarrollos lógicos. Se puede razonar con él aún en situaciones éticas,

cargadas de emoción.

Una manifestación de su mayor madurez es la perseverancia, la tendencia a continuar y a repetir una conducta que brinda satisfacciones. También es más curioso. Su vida mental comienza a abarcar la comunidad y el cosmos. Su ligazón con el aquí y ahora es menos estrecha. Está conquistando la orientación en el tiempo y en el espacio. (pp. 132-136).

En síntesis, el niño de siete años se encuentra en la edad del trabajo. Deducimos que podría realizar ya una lectura comprensiva y que representa un buen momento para canalizar y desarrollar hábitos de lectura (basándonos en su mayor curiosidad y amplitud de intereses, la tendencia también a comunicarse y a socializarse, la repetición de conductas que rinde satisfacciones, el éxito en la tarea, etc), conductas todas que se incrementan a los ocho años.

En general, el niño de ocho años amplía el campo de su curiosidad. Se interesa tanto por el conocimiento de todas las formas de relación humana, como por todas las cosas del mundo. Busca orientaciones más profundas sobre el Tiempo y el Espacio. Perfora las superficies para ver lo que yace debajo de ellas. Al mismo tiempo que amplía su horizonte mental, aprende a valorar las cosas. Su pensamiento es menos animístico. Puede distinguir similitudes y diferencias fundamentales. Se interesa por la vida y los animales. (pp.160-161). Concede más atención a las relaciones de causa y efecto. Diferencia con creciente agudeza la fantasía de la realidad, y comienza a expresar verbalmente ideas y a formular problemas. Todo esto tiene lugar en un nivel muy elemental, mas indica un verdadero adelanto en la carrera académica del escolar (p.341).

En suma, si nos situamos en la perspectiva interpretativa de Gesell, el proceso madurativo supone el desarrollo mental que se produce como consecuencia del crecimiento, de acuerdo con las leyes biogenéticas universales e individuales que han de constituir la base fundamental para el aprendizaje escolar, y por

lo tanto para el aprendizaje lector. Es evidente, que para este autor la enseñanza segmentada de cualquier contenido cultural se ha de adaptar a cada etapa madurativa individual y ser posterior a ella. Pero, desde el conjunto de sus teorías, también cabe pensar en la posibilidad de un aprendizaje natural, en la línea moderada que propone Freinet, en la que la situación escolar se presenta como un conjunto de estímulos y ayudas para que, cuando el momento madurativo sea adecuado, el niño efectúe el aprendizaje significativo (significativo para él), de forma suave, sin traumatismos, ni tensiones emocionales.

Para J. Piaget, el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nerviosos y endocrinos. Este proceso se inicia antes del nacimiento (embrio-genésis) y se prolonga hasta alrededor de los 16 años (psicogénesis) (p.11).

A partir del nacimiento, el ambiente juega un papel muy importante, tanto en el aspecto físico como mental. La psicología del niño se desarrolla como consecuencia de la maduración biológica en interacción con los factores socio-ambientales.

El desarrollo intelectual se produce como consecuencia de la interacción entre el sujeto y su mundo. Es un proceso de adaptación del pensamiento a la realidad. A través de ese intercambio con el medio, el sujeto va construyendo no sólo sus conocimientos sino también sus estructuras intelectuales.

Cada nueva estructura incluye y supera a las anteriores. La evolución de las estructuras no es sólo consecuencia de los factores internos hereditarios (madurativos) ni sólo de las influencias externas (ambiente) sino también de la propia actividad del sujeto (asimilación y acomodación progresiva). Así pues, los factores mentales implicados en el aprendizaje dependen tanto de la maduración y de la vida social como del ejercicio y la experiencia personal.

El móvil de la acción es la satisfacción de una necesidad.

La necesidad produce desequilibrio, y por la acción, si la satisface, se restablece el equilibrio.

Este es el mecanismo de la conducta humana y del pensamiento: necesidad, desequilibrio, acción, satisfacción, reajuste o equilibración, etc. Son mecanismos constantes, comunes a todas las edades.

Como consecuencia de la necesidad se producen los mecanismos de "asimilación" del mundo exterior a las estructuras ya construidas, y de "acomodación" de éstas (transformación) a los objetos externos, que están en la base de la adaptación a la realidad y del aprendizaje cultural. Por lo tanto, el desarrollo mental consiste en la aparición de estructuras sucesivamente construidas por medio de la maduración y la experiencia, y progresivamente más complejas, en el que diferencia estadios o periodos. Cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras originales distintas de otros estadios, algunas de las cuales serán integradas en otras posteriores en forma de subestructuras, en tanto que otras desaparecerán.

Hasta alrededor de los siete años el niño sigue siendo prelógico, y suple la lógica con el mecanismo de la intuición, entendida como simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales. Estas intuiciones elementales son imágenes o imitaciones de lo real, no son todavía operaciones generalizables y combinables entre sí. Para ser operatorias, en un sistema lógico, les falta convertirse en móviles y reversibles.

La entrada a la escuela marca un hito decisivo en el desarrollo mental.

A partir de los siete años, como consecuencia de la reversibilidad del pensamiento, se adquieren sucesivamente muchos principios de conservación (la constancia de la materia, del peso, del volumen, del tiempo y del espacio); las intuiciones se transforman en operaciones de todas clases (lógicas, aritméti-

cas, geométricas, temporales, etc), que permiten establecer clasificaciones, relaciones y seriaciones, actividades mentales básicas en el aprendizaje de la lectura.

Entendemos que, según Piaget, el periodo más adecuado para realizar el aprendizaje formal de las técnicas instrumentales es la segunda infancia; es decir a partir de los siete años.

Desde esta perspectiva piagetiana, creemos que se justifica la enseñanza de la lectura como una experiencia del aprendiz guiada desde fuera, a partir de la creación de la necesidad, y tomando como base el nivel madurativo de las estructuras mentales (periodo de la lógica concreta) y los conocimientos anteriores que posea.

A la interpretación de la psicología humana como desarrollo ontogénico según leyes biológicas, con estimulación más o menos interviniente del medio, Vygostki opone su teoría sobre la génesis cultural de los procesos superiores.

Explica el desarrollo como un proceso de interiorización progresiva de los signos o herramientas que va proporcionando al sujeto el ambiente social, histórico cultural que le rodea. La cultura proporciona las herramientas simbólicas necesarias para la construcción de la conciencia y las funciones superiores (especialmente los símbolos lingüísticos).

Para Vygotski todas las funciones psíquicas superiores se construyen desde el nacimiento, a través de la interrelación social y se originan como relaciones entre seres humanos. Primero aparecen a nivel social (entre personas o interpsíquicas), y más tarde a nivel individual (intrapsicológica), postulado que condensa en su ley de la doble formación del desarrollo de los procesos superiores, formulada en 1930.

En respuesta a las teorías que identificaban desarrollo y aprendizaje y a las que establecen la independencia entre ambos procesos, según las cuales el primero sirve de base para el

segundo, Vygotski propone una nueva perspectiva:

"Nuestro concepto de desarrollo implica un rechazo de la opinión generalmente sostenida de que el desarrollo cognoscitivo resulta de la acumulación gradual de cambios independientes. Por el contrario, nosotros creemos que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo, caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma a otra, la interrelación de factores externos e internos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño. Muchos estudiosos de la psicología infantil, enfrascados en la noción de cambio evolutivo, ignoran estos puntos decisivos, estas transformaciones revolucionarias y espasmódicas tan frecuentes en la historia del desarrollo del niño" (Vygotski, 1979, p.116).

Un mecanismo esencial en los procesos reconstructivos que tienen lugar en el curso del desarrollo del niño, es la creación y uso de un determinado número de estímulos artificiales, que desempeñan un papel auxiliar, y permite a los hombres dominar su propia conducta, primero por medios externos y más tarde mediante operaciones internas mucho más complejas. El lenguaje es un claro ejemplo de ello; se origina en primer lugar como un medio de comunicación entre el niño y las personas que le rodean; posteriormente, convertido en lenguaje interno, se transforma en función mental que proporciona los medios fundamentales del pensamiento. De todos los elementos culturales (instrumentos, símbolos, señales, etc.) que rodean al niño desde el primer momento de su vida, el más fuerte y humano es la palabra.

Vygotski admite grados de desarrollo en relación con los años: "Es una comprobación empírica, frecuentemente verificada e indiscutible, que el aprendizaje debe ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. No es necesario proporcionar pruebas para demostrar que solo a cierta edad el alumno es capaz de aprender álgebra. Por lo tanto, podemos tomar tranquilamente como punto de partida el hecho fundamental e incontrovertible de que hay una relación entre determinado nivel de desarrollo y la capacidad potencial de aprendizaje (Vygotski, 1973, p.33).

Ahora bien, es el aprendizaje y la interrelación social lo que provoca el nacimiento y la evolución de los procesos internos del pensamiento y la acción, pero no cabe diferenciar periodos evolutivos, sino niveles de desarrollo. El identifica dos:

- 1) El nivel de desarrollo efectivo o real, es decir el nivel que han alcanzado las funciones psicointelectivas, como resultado de un proceso específico de desarrollo ya realizado.
- 2) El nivel de desarrollo potencial, relacionado con la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más eficaz.

Entre ambos sitúa la zona de desarrollo potencial, distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial; zona en la que el niño interaccionando con adultos encuentra la forma de experimentar para lograr su pleno desenvolvimiento.

La hipótesis general es que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje. Lo que crea la zona de desarrollo potencial es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y cooperando con algún semejante (Vygotski, 1979, p.139).

La imitación y el juego colectivo contribuyen de manera muy importante al desarrollo potencial, tanto de los aspectos intelectuales como morales. Con la ayuda de la imitación en la actividad colectiva, guiada por los adultos, el niño puede superar los límites de su capacidad actual.

Así pues, el rasgo esencial del aprendizaje, afirma Vygotski, es que engendra el área de desarrollo potencial. Hace crecer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos

internos de desarrollo, dentro del marco de las interrelaciones con los otros, que, a continuación, son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas. Considerado desde este punto de vista, no es en sí mismo desarrollo, pero su correcta organización conduce al desarrollo mental, porque activa procesos de desarrollo y esta activación no podría producirse sin aprendizaje. Por ello el aprendizaje es un momento intrínsecamente necesario y universal para que se desarrollen en el niño esas características humanas no naturales, sino formadas históricamente (Vygotski, 1973, p.37).

Desde esta perspectiva, observamos que Vygotski concede una gran importancia al aprendizaje escolar que sitúa dentro de un contexto social, en comunicación con los otros, adultos fundamentalmente, para que lo guíen. El profesor y el alumno en trabajo cooperativo resuelven conjuntamente los problemas adaptados a la próxima etapa de desarrollo del niño; las personas que interactúan con él son elementos activos de su desarrollo. Los escolares aprenden participando en actividades grupales; son expuestos a modelos que difieren en su nivel de ejecución experta; los miembros más capacitados enseñan gradualmente a los más inexpertos y les proporcionan asistencia hasta que están en disposición de hacerlo por sí solos. Creemos que se justifica la enseñanza de la lectura como experiencia formal y sistemática, que se adelanta al desarrollo y en el contexto de una metodología interactiva.

De hecho, esta concepción de aprendizaje como interiorización de actividades originariamente adquiridas y practicadas en situaciones de interacción social ha inspirado entre otros, los trabajos de Brown y cols. (1982; 1984) para mejorar el nivel de comprensión lectora en niños con dificultades por medio de la enseñanza de estrategias (recursos cognitivos mediadores) y fundamenta algunos métodos que se proponen para enseñar al niño a leer (Bergk, 1989, por ejemplo).

2.2 DECODIFICACION O COMPRESION AL INICIAR EL APRENDIZAJE

La palabra método es, posiblemente, una de las más utilizadas en el terreno didáctico, pero al mismo tiempo más confusas y ambiguas, por su caracter polisémico (diversidad semántica).

En un sentido restringido se utiliza para referirse al proceso concreto y particular que se sigue para acceder al conocimiento de algo (por análisis, por síntesis, por inducción, por deducción, etc).

Aplicado en un sentido amplio y de acuerdo con su significación etimológica, el método alude al camino idealmente perfecto que conduce a un objetivo (Titone, 1979, p.465), camino en el que convergen diferentes factores (profesores, alumnos, objetivos, actividades, recursos, etc) que interaccionan de forma dinámica. Hablar de método en sentido amplio es tanto como referirse a todo el trabajo escolar, al conjunto de acciones del profesor y del alumno para alcanzar unas metas, a la interacción entre ambos, afectando también a otras variables y a la forma de abordar los procesos básicos de planificación, ejecución y evaluación. El método y la metodología vienen a ser desde esta perspectiva "resultante de la acción armonizada de todos los componentes de la enseñanza". (Rosales, 1988, p.208)

Tanto si lo analizamos desde una perspectiva amplia, como si lo hacemos desde una perspectiva restrictiva, una idea que resalta y que caracteriza al método es la de orden, en cuanto a sucesión de pasos, de actos, pero también recogiendo las notas de organización del conjunto de los pasos, factores, etc., que conforman el procedimiento y la de interrelación entre los componentes del mismo (Balmes definió el método como el orden que observamos para evitar el error y encontrar la verdad, citado por Titone, 1979, p.466).

La discusión en torno a los métodos más idóneos para iniciar al alumno en la lectura, es, efectivamente y en primer lugar, una cuestión de orden. Admitiendo que la lectura está compuesta por

dos grandes procesos (decodificación y comprensión), el primer problema que se plantea es ¿por cuál comenzar? ¿cómo ordenar esos dos procesos? ¿comenzamos por la decodificación o por la comprensión?.

La misma pregunta cabe hacerse si lo analizamos desde la consideración del contenido de la lectura. ¿Partimos de los elementos más básicos (grafemas, fonemas, sílabas) y a través de un proceso de fusión, de síntesis, accedemos de forma secuencial y progresiva a los más complejos y significativos (palabras, frases, etc.), o, por el contrario, partimos de las unidades del lenguaje más amplias y significativas y mediante un proceso de análisis llegamos a las más simples?.

Estos interrogantes, también aplicables a otras perspectivas de análisis del proceso lector, están en la base de la discusión que se ha generado desde prácticamente finales del siglo XIX en torno a dos grandes familias de métodos:

- a) Métodos de proceso sintético.
- b) Métodos de proceso analítico.

Que se completan con un tercer grupo, intermedio y conciliador entre ambas posturas:

- c) Métodos mixtos, analítico/sintéticos o sintético/analíticos.

Los métodos sintéticos integran las siguientes modalidades que depende del elemento que sirve de punto de partida: alfabético o grafemático (el aprendizaje se inicia con el conocimiento de los grafemas), fonético (parten de los sonidos), silábico (comienzan con las sílabas). Inciden en los aspectos decodificadores, en la mecánica de la lectura, sin tener en cuenta la significación y aquí reside la principal crítica, que se extiende a la motivación.

Los métodos analíticos o globales, parten de los signos escritos más complejos y significativos (textos, frases o palabras) o de recursos expresivos (láminas motivadoras que

pueden o no tener texto escrito, conversaciones ... etc.). Se fundamentan en los principios de globalización, en la prioridad de la función visual sobre la auditiva, en la comprensión de ideas y en el carácter natural del aprendizaje (Braslavsky, 1962). Inciden en la estructura global de la lengua, en la comprensión y significación y en la motivación del alumno. En su forma más ortodoxa, método global puro, no descienden al conocimiento del código grafo-fonético; el aprendizaje se plantea como un proceso natural y es, en todo caso, el alumno el que llega a descubrir esas relaciones entre el símbolo gráfico y el sonido. Existe, no obstante, otra modalidad, método global mitigado o global analítico, en el que los alumnos, a partir de unidades significativas y orientados por el profesor, descienden hasta el análisis de las unidades menores.

Los métodos mixtos, combinados o mitigados integran de forma armónica los procesos antes citados, lo cual hace posible que el alumno comprenda, al mismo tiempo que descubre, las relaciones grafema/fonema que subyacen en el texto. Desde su nacimiento en 1920 (Lebrero y Lebrero, 1988, p.61) representan la solución a la oposición entre los dos grupos anteriores y en la actualidad son las que cuentan con el mayor número de seguidores. Como ya hemos comentado, Resnick (1979), entre otros autores, advierte del error que puede ocasionar en la planificación del proceso de aprendizaje de la lectura el olvido de uno u otro proceso, decodificación/comprensión, o de alguna de las dos funciones psicológicas implicadas, el análisis o la síntesis.

Los métodos sintéticos y analíticos se consideran, desde esta perspectiva, que son complementarios y no exclusivos y opuestos en cuanto al procedimiento a seguir; y es que en realidad ambos cuentan con factores positivos y negativos, con apoyos teóricos basados en las características psicológicas del aprendiz y las derivadas de la estructura de la materia que es objeto de enseñanza/aprendizaje, pilares ambos en los que se fundamenta el método, así como con apoyos empíricos. Muchos de los argumentos que se dan en defensa de unos u otros métodos, sus apoyos científicos ya los hemos presentado al hablar de la

problemática en torno al procesamiento visual y fonológico de la información y a la polémica entre los procesos de decodificación y comprensión.

La polémica la hemos visto también reflejada en el estudio de los modelos ascendentes y descendentes del procesamiento de la información, cuyos postulados son, hoy día, los principales apoyos a los métodos sintéticos y a los analíticos respectivamente. La síntesis conciliadora se encuentra desde el punto de vista de los modelos en los interactivos.

No creemos, por tanto, que sea oportuno extendernos más en esta problemática (3) que, si bien nació en las aulas y en el terreno de la práctica educativa, tiene hoy como ayer, y desde la configuración de la psicología como ciencia, una gran carga psicológica en la que confluyen enfoques diversos y opuestos que rivalizan entre sí desvinculados de consideraciones educativas. Braslavsky (1983) describe esta problemática con las siguientes palabras:

"En pleno Siglo XX, la discusión sobre los métodos que en Francia, Bélgica, Alemania, los E.U.A., y América Latina había nacido en las aulas, pasó a enriquecerse gracias a la configuración de la psicología como ciencia, pero también se transformó en campo de batalla entre las tendencias que en la misma se sucedieron durante las primeras décadas. En los países del cono sur se siguieron las experiencias y los fundamentos doctrinarios que Ovidio Decroly elaboró progresivamente en Bélgica, durante 25 años, en comunicación con los promotores de la gestalt en Alemania y con educadores norteamericanos, especialmente con John Dewey. El análisis de la documentación parece demostrar que hacia los años treinta, más que en la defensa del método, la discusión se empeñaba en demostrar que el estructuralismo de la gestalt había triunfado definitivamente sobre el asociacionismo, es decir, sobre el asociacionismo atomista primitivo. En la Argentina, las pasiones llegaron a tal temperatura, que Decroly les pareció débil y vacilante a ciertos autores ortodoxos, quienes llegaron a creer en 'fuerzas mentales' y 'poderes' que dan lugar a la lectura" (Braslavsky, 1983, p.75).

Las relaciones entre la investigación psicológica y pedagógica han sido en si mismas un foco de conflictos y

tensiones y aunque pueden, y de hecho se ofrecen ayuda mútua, no podemos olvidar que persiguen objetivos diferentes y utilizan métodos también distintos. Las conclusiones de la investigación psicológica, especialmente la que se realiza en situación de laboratorio, no siempre son transferibles a la problemática educativa, a no ser que se realicen con sus propios métodos y a la luz de los objetivos de la educación. Ausubel (1970) reprocha a los psicólogos educacionales haberse limitado a extrapolar los hallazgos de la investigación psicológica básica a la pedagogía, en lugar de guiar y orientar su propia investigación (citado por Medrano Mir, 1989, p.209), y esta observación nos parece fundamental en el campo de los métodos, cuestión claramente pedagógica, que no debe fundamentarse (de forma única) en planteamientos psicológicos, así como tampoco en lingüísticos o de análisis lógico/formal de la lectura. Creemos de igual forma, que la cuestión metodológica debe ser analizada desde una perspectiva amplia que recoja variables curriculares, también alusivas al método, tan importante como son la forma en que lo aplica el profesor, la manera en que éste interacciona con los alumnos, el caracter homogéneo o heterogéneo del grupo, el nivel de entrada de los niños, los recursos que se emplean, los criterios que se utilizan para determinar el progreso del alumno en particular o del grupo en general, el tiempo que se concede a la lectura, su distribución por sectores, etc., y hasta cuestiones relacionadas con la planificación general de la enseñanza, objetivos que se persiguen y cómo se quieren conseguir.

Los estudios de campo (observaciones en el aula) y los realizados dentro de una línea de investigación natural en el contexto de la clase (Stallings, 1975; Mc Donald y Elias, 1975; Berliner y Rosenshine, 1977; Braslavsky y Briceño, 1978; Allington, 1980; Calfee y Piontkowski, 1981; Barr y Dreeben, 1983; entre otros autores), ponen de manifiesto que:

- a) El método es relativo y está condicionado por factores subjetivos, objetivos y por las interrelaciones entre ambos.

- b) Existen diferencias importantes de programas, métodos, tiempos, interacción con los alumnos, formación del profesor y de aplicación de métodos concretos.
- c) Las diferencias instructivas, provocan diferentes rendimientos intergrupo e intragrupo.

Exponemos a continuación, y con un poco más de detalle, algunas experiencias y las conclusiones a las que han llegado, y que nos han parecido más significativas, en relación con estas tres ideas:

- 1) Muchos profesores no aplican un método definido, sino que combinan de forma indiscriminada pasos de distintas metodologías, que van desde el silábico a la palabra generadora (Vecino, Tedesco y Rama, 1979, p.60).
- 2) Los estímulos iniciales de los que parten algunos profesores que siguen métodos globales (palabras generadoras, láminas con dibujos) son poco significativos, aluden a términos desconocidos por los niños, o a situaciones que están desvinculadas de su contexto vital; en alguna clase se observó también que la palabra generadora elegida, además de poco significativa, era difícil por la combinación silábica. Los niños se encontraban en estas aulas con una dificultad doble: incorporar la palabra y conocer un objeto nuevo del que no tenían referente empírico (Vecino, Tedesco y Roma, 1979 pp.61 y 50).
- 3) Los maestros presentan un fuerte déficit en la formación didáctica referida a métodos de enseñanza de la lecto-escritura, no se atienen al programa oficial establecido y enseñan con procedimientos arbitrarios; en su mayoría utilizan el método "milenario" alfabético (Braslavsky y Briceño, 1978).
- 4) Las actividades relacionadas con la lectura se refieren fundamentalmente a los aspectos mecánicos, con poca estimulación, características que se acentúan en los grupos que

son considerados de bajo nivel.

La adscripción de los niños a estos grupos está muy condicionada por consideraciones subjetivas, influidas por la condición social baja de las familias o porque les cuesta trabajo aprender (Ramírez, 1979, citado por Braslavsky, 1983 p.70).

Los estudios que acabamos de relatar fueron realizados en países latino-americanos, algunas de sus conclusiones son confirmadas y matizadas por estudios hechos en países desarrollados. Tomamos como ejemplo de este grupo la investigación llevada a cabo por Barr y Dreeben (1983) desde un paradigma ecológico, calificada de investigación modélica (Calfee y Drum, 1986), por la cantidad de datos que aportan, la amplitud y el cuidadoso diseño de la muestra (quince clases de primer grado, distribuidas en seis escuelas y tres barrios) que permite cubrir una gran variedad de condiciones de instrucción y organización del proceso de aprendizaje lector. En este estudio se destacan, entre otros, los siguientes aspectos:

- 1) La enseñanza es totalmente dependiente del libro de base, programas de lectura básica, que incluyen un conjunto comprensivo e integrado de libros, cuadernos de ejercicios, guías didácticas y otros materiales, muy controlados desde el punto de vista del vocabulario y secuenciación de las experiencias de aprendizaje. En torno a estos programas básicos gira la enseñanza de todos los sectores de la lectura, incluidos los fonéticos, cuyos objetivos no son tenidos en cuenta por los constructores de materiales básicos. Ante esto, cabe preguntarse por la adecuación de los recursos que se utilizan a todos los objetivos y tareas que deben realizarse.
- 2) El tiempo que se asigna a aspectos fonéticos frente a lecciones básicas, es diferente en las clases analizadas, diferencias que repercuten en el rendimiento lector.
- 3) La promoción a un nivel superior y el tiempo que se dedica

a cada tarea se hace utilizando criterios normalizados, centrados, de manera preferente, en la facilidad de los estudiantes para leer en voz alta y olvidando otros sectores de la lectura.

- 4) La instrucción fonética ocurre fundamentalmente a nivel individual, poco vigilada por los profesores.
- 5) Los profesores conceden más tiempo a la lectura básica (43 minutos) y vigilan una parte sustancial de ese tiempo (33 minutos). Por contraste dedican a la fonética 31 minutos al día, de los cuales sólo vigilan 8 (p.120), resultados que parecen coincidir con los obtenidos por Leinhardt; Zigmond y Cooley (1981) en estudios realizados en aulas de educación especial.
- 6) Los niños se benefician de forma distinta del programa instructivo. Los estudiantes de bajo nivel tienen problemas para transferir los conocimientos que adquieren de una situación a otra; aprenden lo que se les enseña de forma directa. El aprendizaje de los aspectos fonéticos no surge como consecuencia de leer más los materiales básicos.
- 7) La conclusión final que se desprende de este estudio es que los niños aprenden lo que se les enseña y "cuanto más se enseña más se aprende". El logro de los alumnos en un aspecto u otro de las tareas decodificadoras, está relacionado con el contenido cubierto, la forma de enseñanza y la respuesta del profesor al grupo, su interacción con los alumnos.

Especialmente reveladoras respecto a la interacción profesor-alumno, son las conclusiones a las que llegó Allington (1980) en otra aproximación a la investigación naturalista. Se preocupó por determinar las interrupciones que hacía el profesor durante la lectura oral en grupos de alto y bajo nivel lector (grabó 20 aulas, grupos de niños buenos y menos buenos en cada profesor). Entre los resultados obtenidos destacamos los

siguientes:

Los profesores tienden a interrumpir más a los lectores de bajo nivel que a los de nivel alto, con independencia del tipo de error que se produzca.

Los niños de bajo nivel cometían más errores que los buenos y una proporción importante de ellos, eran semánticamente inapropiados, pero mientras los profesores interrumpían a los grupos buenos sólo un 11 % en los errores pertinentes, los malos lectores eran interrumpidos un 55 % del tiempo. En una proporción parecida se les interrumpía en los errores inapropiados. Es decir, mientras a los buenos lectores sólo se les interrumpe cuando el error es para corregir, a los malos lectores se les interrumpe casi de forma continua y poco discriminada (no se diferencia la calidad del error).

En este estudio hay otra conclusión muy importante relativa a la forma en que actuaba el profesor en las interrupciones: Cuando se paraba a los lectores flojos, el profesor pronunciaba la palabra para el estudiante o hacía observaciones sobre la traslación letra/sonido; cuando, por el contrario, la interrupción se hacía a grupos buenos, la pronunciación correcta era probable, pero también el profesor tendía a resaltar cuestiones semánticas.

Como conclusión a este estudio, Calfee y Drum (1986) señalan que los lectores flojos suelen tener problemas en la decodificación y en este sentido puede tener razón el profesor al pararle para corregir ese error, aunque también algunos profesores parecen utilizarlo para persuadir al niño de sus deficiencias, cuestión más criticable. Sólo en el primer supuesto Calfee y Drum entienden la interrupción (para corregir), pues rompe la concentración del estudiante para captar el sentido del texto.

En suma, como hemos podido apreciar por estas investigaciones que hemos tomado como ejemplo, creemos que en la eficacia del

proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, el método en particular no es un factor exclusivo, sino que se encuentra afectado por otras variables intervinientes. De aquí que no podamos afirmar que un método es mejor que otro ya que sus resultados en todo caso, estarán afectados por el profesor que lo aplica, la forma de aplicarlo, el tiempo que se dedica, etc. (4).

2.3 LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN: CRITICAS Y TENDENCIAS ACTUALES

Que los alumnos lleguen a comprender el contenido de los textos escritos es un objetivo irrenunciable de la enseñanza, pues, en definitiva, en este proceso se encuentra la esencia de la lectura. En el fondo de muchos de los interrogantes y de las polémicas que hasta ahora hemos presentado, subyace el problema de cómo asegurar que el alumno llegue, con el menor costo de energías y tiempo y sin repercusiones motivacionales, a captar el mensaje escrito, de forma que se consiga el doble objetivo de querer leer y saber leer.

El interés que hasta hace relativamente poco tiempo acaparó el proceso de decodificación por parte de la investigación, se traslada actualmente hacia la comprensión, y se centra en niveles educativos que superan, en la mayor parte de los estudios, las etapas iniciales del aprendizaje, que, no obstante, y como hemos visto, no son descuidadas.

En este sector se han producido cambios muy importantes en los últimos años que afectan al concepto mismo de la comprensión; se dispone también de un mayor conocimiento de los mecanismos intelectuales que lo hacen posible y se han matizado los aspectos que, desde el punto de vista del texto, condicionan la captación del mensaje. Los cambios en el enfoque teórico, y especialmente la consideración de la comprensión como proceso, y no sólo resultado, tienen repercusiones metodológicas importantes. Se postulan nuevos modos para enseñar a comprender y se denuncian

fallos y carencias importantes de tipo metodológico que se resumen en:

- a) La incidencia de la enseñanza sobre el producto de la comprensión.
- b) La consideración de que había que instruir en destrezas o habilidades independientes o en factores relacionados con la comprensión.
- c) La falta de enseñanza explícita y directa que ayude a los alumnos a captar el contenido de los mensajes y que les enseñe a intervenir en los textos.

Durkin (1978-1979) observó a veinticuatro profesores de cuarto grado mientras enseñaban lectura y descubrió que los docentes dedicaban la mayor parte del tiempo a formular preguntas y muy poco, menos del 1 %, a dar instrucciones directas dirigidas al proceso de búsqueda del significado. En 1981 examinó los textos de lectura de nivel primero y descubrió la misma ausencia de instrucción explícita equivalente a ausencia de enseñanza de la comprensión (Duffy y Roehler, 1982). Cuando el profesor se limita a invitar u ordenar la lectura de un texto y a verificar, tras la lectura del mismo por los alumnos, el grado de comprensión mediante una serie de preguntas, la enseñanza dicen Duffy y Roehler es una "ilusión", y no se puede hablar propiamente de enseñanza, pues se ha confundido con la práctica. Enseñar es, sobre todo, orientar los pasos para adquirir una habilidad.

Bajo el prisma de las críticas de estos investigadores a la falta de enseñanza de la comprensión en la escuela, hemos examinado normas y orientaciones que algunos autores de nuestro país han dictaminado para enseñar a comprender. Lógicamente, su postura está condicionada por el momento en el que las formulan, el paradigma imperante, y de ninguna forma podríamos valorar esos planteamientos desde los enfoques actuales. Nos ha parecido interesante recogerlo, sin embargo, porque creemos que describen bien lo que actualmente se consideran errores o "ilusiones de enseñanza", pero también hemos encontrado propuestas que guiadas por la "intuición" o por un gran conocimiento de la escuela y de

lo que es el proceso lector, siguen siendo hoy de actualidad. La cuestión a plantearnos sería ¿cuántos profesores han seguido unas u otras orientaciones?.

A) Encontramos un primer grupo de propuestas que articulan la enseñanza de la comprensión en torno al vocabulario como pilar fundamental. Según dice Rivas (1969):

"Tal significación tiene el vocabulario en el aprendizaje de la lectura, que incluso se puede llegar a afirmar, en el orden didáctico, que los progresos en el aprendizaje de la lectura están representados en gran parte por el progresivo incremento del vocabulario lector del escolar. Es decir, en la medida en que el niño es capaz de identificar y captar la significación de un número cada vez mayor de palabras que visualmente percibe, en la misma medida va aumentando su capacidad lectora" (pp. 203-204).

Se sugieren a partir de este principio una serie de normas que deben reunir las palabras que se proponen al niño para su lectura (significatividad, dificultad fonética, ilustraciones explicativas, etc.); se recomienda también oralizar la lectura en los primeros niveles con objeto de facilitar la comprensión que surge por asociación con el lenguaje oral, que el niño ya posee, práctica esta última con la que no todos los autores del momento estaban de acuerdo. Por ejemplo, Pulpillo Ruíz (1969) critica la práctica de la lectura oral como procedimiento de aprendizaje y destaca, por el contrario, el valor de la lectura silenciosa que permite al lector concentrarse en el sentido de lo que lee. Tras ello, señala de forma explícita:

(...) "ahora bien: la comprensión lectora se consigue mejor:

- a) *Atribuyendo a las palabras impresas sus significados más conocidos.*
- b) *Distribuyendo los varios significados que una palabra puede tener.*
- c) *Eligiendo entre ellos el que mejor convenga al sentido del texto.*
- d) *Conociendo el vocabulario empleado en el texto, hasta el punto de que se utilice el diccionario para encontrar sinónimos y ver entonces la acepción más acorde con las circunstancias" (p.217).*

No resulta extraño que a partir de estos postulados, los libros de lectura de los escolares concedan una gran importancia a esta variable en general. Como ejemplo, reseñamos lo observado en dos de estos libros (5), de editoriales diferentes, dirigidos a niños de 3º de E.G.B en un caso y a los de 2º en otro, que comparten el haber sido editados en 1985, casi veinte años después de las citas anteriormente recogidas.

En uno de ellos (Muñiz García y otros, 1985), la lectura sirve de estímulo para realizar ejercicios que afectan a cinco sectores del lenguaje: pronunciación, comprensión, lectura rítmica, conversación y escritura. Por lo general, los textos presentan términos subrayados que se definen en el lateral izquierdo. De forma intencionada "hay palabras que no están definidas [...] para que el profesor las aclare con los alumnos en un ejercicio de expresión, sirviéndose del diccionario". El apartado "comprende bien" está "dedicado a explicar, por su definición contextual, las palabras cuyo significado puede ser desconocido para el alumno. Tiene un doble fin: ayudar a la comprensión de la lectura y aumentar el vocabulario". Esto se lee en la presentación del libro de 3º de E.G.B que los autores dirigen a los profesores (p.4).

En el segundo de los libros que citamos como ejemplo (Pedro-Viejo, 1985), se parte de un esquema globalizador para las áreas de Experiencia y Lenguaje, de forma que el texto de lectura está relacionado con el contenido de los temas, prácticamente los mismos que figuran en los Programas Renovados para el Ciclo Inicial. Presenta también un esquema integrador del lenguaje oral y escrito. Dentro de este, y en relación con la lectura, se diferencian dos apartados cuyos enunciados son suficientemente explicativos de la actividad del alumno: "leo", "comprendo"; se incluyen en este una serie de ejercicios (preguntas concretas sobre el texto leído que adoptan diferentes formas) y "que ayudan al niño y permiten evaluar su progreso". La importancia que en este libro se concede al vocabulario se aprecia de forma más clara en los objetivos que figuran en la programación de cada unidad en el bloque de lectura. Estos son:

- Leer la lectura.
- Conocer el vocabulario propuesto en la lectura.
- Comprender el significado de la lectura.
- Leer y adivinar la adivinanza.
- Leer el vocabulario de ampliación y definir las palabras oralmente.

(Estos objetivos figuran en las dieciseis unidades que se programan; algunas incluyen también objetivos de modulación y entonación).

Indudablemente, como hemos visto, el vocabulario puede condicionar la comprensión, lo que se extraiga de la lectura, pero creemos que estas propuestas están confundiendo lo que es la enseñanza de la comprensión con los factores que afectan a la comprensión lectora. Se corre el riesgo de convertir la lectura en un ejercicio único de vocabulario. Por otro lado, tampoco está claro que enseñando vocabulario se mejore la comprensión de los alumnos. La enseñanza del vocabulario mejora el vocabulario pero no la comprensión, es la conclusión que saca Mezynski (1983), después de haber revisado ocho estudios que se habían realizado a lo largo de veinte años. McKeown, Beck, Omanson y Perffetti (1983), matizan esta conclusión. En su estudio observan que la enseñanza del vocabulario además de mejorar éste, repercute de forma positiva sobre el rendimiento en la comprensión, aunque la magnitud del efecto no era grande. Dos tercios de las ideas centrales del cuento propuesto no fueron recordadas por los alumnos. De cualquier forma, también influye mucho cómo se enseña el vocabulario (Kameenui, Carnine y Freschi, 1982), si se enseña o no a los alumnos a utilizar las claves contextuales para inferir el significado de palabras desconocidas que estén obstaculizando la comprensión; esta práctica tiene un mayor poder de generalización y transferencia, problema que también se pone de manifiesto en los estudios citados. Los alumnos aprenden las palabras que se les enseña, pero no aprenden a aprender palabras nueva. Intervenir en esa dirección supone además, mediar en el proceso de comprensión y no en el resultado.

B) El grupo de propuestas metodológicas que vamos a desarrollar

a continuación considera la comprensión como resultado de la lectura. Se comienza especificando las habilidades que debe poseer el lector, a través de las cuales puede observarse si se comprende o no un texto (seguir órdenes, realizar síntesis, captar lo explícito, interpretar, etc.); estas habilidades se traducen a preguntas que el alumno ha de contestar una vez leída la lectura que se le propone. La práctica del alumno ("lee y comprende") y el control del profesor mediante las preguntas, son las características que definen este procedimiento que está muy extendido. La mayor parte de las actividades que se sugieren para enseñar a comprender a los alumnos van en esta dirección; los diseñadores de libros de lectura escolares y hasta las recomendaciones metodológicas de los currícula, como veremos posteriormente, parecen adoptar este mismo esquema.

Como ejemplo exponemos el procedimiento desarrollado por Noriega (1972) que el autor define como "un inventario de aspectos, una programación implícita sugeridora de posibles actividades escolares sistematizadas con un objetivo final: el de la comprensión e interpretación de un texto escrito" (p.49). El procedimiento se desarrolla en cuatro partes o momentos:

- 1) Comprensión de los significados.
- 2) Interpretación de ideas.
- 3) Análisis del texto.
- 4) Síntesis del texto.

El contenido de cada apartado lo sintetiza en el siguiente cuadro:

CUADRO III.1
PROCESO DE COMPRENSION LECTORA. ANÁLISIS DE PROCEDIMIENTO
 (Noriega, 1972, p.50)

I. COMPRENSION DE LOS SIGNIFICADOS

1. Las palabras y las frases.

- a) Significado de las palabras y frases difíciles.
- b) Las palabras y las frases en contextos específicos:
 - Aceptaciones específicas.
 - Comprensión de: Imágenes.
Metáforas.
Giros lingüísticos

II. INTERPRETACION DE IDEAS

1. Las ideas y sus relaciones.

- a) Identificar la situación, el objeto ..., los personajes.
- b) Comprensión del contexto situacional a través de identificación de relaciones espaciales-temporales y análisis de situaciones:

¿quién?	¿dónde?	¿cuándo?	¿cómo?
¿qué?	¿por dónde?	antes	¿con qué?
¿para quién?	¿a dónde? etc.	después etc.	¿por qué?
			¿para qué?

- c) Descubrir ideas implícitas
 - deducciones, alusiones.
- d) Realizar inferencias.
 - inducciones.
- e) Descubrir y/o identificar refuerzos, analogías, contrastes.
- f) Percibir las reacciones emocionales de los protagonistas e inferir los motivos de las acciones (en textos pertinentes).

2. Identificar la idea principal (o central).

III. ANALISIS DEL TEXTO

- a) Diferenciar las partes en que se estructura el contenido del texto.
- b) Finalidad de cada una de las partes o secuencias.
- c) Intencionalidad: detectar hechos reales, opiniones ...

IV. SINTESIS DEL TEXTO

- a) Identificar el carácter del texto: narrativo, descriptivo ...
- b) Refundición o condensación del texto.
- c) Indagación de títulos adecuados al contenido.
- d) Lectura expresiva.
- e) Dramatización interpretativa.

Noriega entiende que esta guía de actividades es algo que el alumno tiene que hacer para aprender y el profesor verificar

para ver si lo ha comprendido: "Invítese a los alumnos a una reposada lectura del trozo escogido. Efectuada ésta, promover y verificar la comprensión siguiendo el esquema dado, bien en grupo coloquial, bien por medio del trabajo individual, según convenga" (p.51). La resultante didáctica es una amplia relación de preguntas sobre cada uno de los puntos anteriores, preguntas que el profesor selecciona y formula y el alumno contesta.

Rosales (1984) expone también una amplia relación de actividades para desarrollar la comprensión que en general adoptan el mismo esquema. Se centran en especificar lo que el alumno ha de comprender y el profesor evaluar, pero lo que no se dice es cómo, por ejemplo, enseñar al alumno a "captar la idea principal" a "diferenciar lo real de lo fantástico" etc., que constituyen, en nuestro criterio, la clave de una metodología de la enseñanza.

Estimamos que la comprensión se logra trabajando sobre el texto. Como ya decían Brueckner y Bond en 1965: "suponer que el niño progresa en lectura por el mero hecho de colocarles ante unos textos interesantes, rogándole que los lea, es desconocer la gran complejidad del proceso lector" (p.152) (6).

C) Dentro de esta línea de actividad y trabajo sobre el texto de lectura, destacaríamos en nuestro país a Maillo (1966). Los dos tomos del "Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma" constituyen, en nuestra opinión, un buen diseño del camino por el que debía discurrir la enseñanza de la lectura; las actividades que propone y sus fundamentos pensamos que siguen teniendo un gran valor.

En relación con la enseñanza de la comprensión, considera Maillo que:

"El mejor recurso didáctico es la lectura comentada [...]; es un error pensar que la lectura silenciosa, cuando no tiene por objetivo inmediato el estudio personal, debe consistir en un cuerpo a cuerpo del niño con el texto, sin recibir otro apoyo para comprenderlo que el que proporciona el maestro contestando a las preguntas

individuales que formulan los niños en caso de duda" (p.73, Tomo II).

Advierte y critica el hecho de convertir la lectura comentada en un comentario del vocabulario o en un análisis y comentario de texto:

"En la mayor parte de los casos el comentario de la lectura se limita a una *glosa* de la significación de las palabras difíciles, que generalmente van impresas en los textos en caracteres cursivos para facilitar al maestro su descubrimiento. Esta práctica se ve reforzada por los que destacan, con fundamento, la importancia de los *ejercicios de vocabulario destinados a enriquecer, depurar y perfeccionar el léxico infantil*.

No negamos la fecundidad de este *comentario de palabras* que, además de dar un significado, puede duplicarse con observaciones sobre su morfología, accidentes gramaticales, compuestos y derivados, etc...

Pero es indudablemente de mucha mayor importancia el *comentario de las ideas*, que consiste en hacer que el niño se acostumbre a descifrar el mensaje global de cada texto, operando en él un análisis, mucho más psicológico y estilístico que lógico y gramatical, todo lo elemental que se quiera, pero que le permitirá ir sacando a la luz sentidos y relaciones entre los conceptos, procesos o aspectos del texto en cuestión" (p.69).

El esquema guión que ofrece para la actividad de lectura comentada atiende a los siguientes aspectos:

- 1) Las ideas: Propone un proceso de síntesis seguido de uno de análisis.

El proceso de síntesis tiene como objetivo fundamental que el niño obtenga una visión global del contenido del texto leído. El niño lee el texto tantas veces sean necesarias. El profesor llama la atención sobre algún aspecto importante que los alumnos no hayan tomado en consideración.

El análisis posterior se centra en los personajes que intervienen, en el escenario de la acción, etapas o fases de la acción e intervención de los personajes en cada una

de ellas, consecuencias que se deducen de la acción (lógicas, individuales, morales, religiosas).

- 2) Las palabras: Destacamos que este paso es posterior al comentario de ideas, esencia de la comprensión. Desarrolla en este punto los aspectos relativos a antónimos, sinónimos, gramática, ortografía, perfeccionamiento del estilo, que quedan globalizados en torno a la lectura, sin descuidar, por ello, lo que es estrictamente lectura, que pone en el primer lugar de la actividad.
- 3) Comprobación de la comprensión: Incluye un cuestionario que el alumno debe contestar, pero señala y esto nos parece importante, que se debe ejercitar a los alumnos en la preparación de este cuestionario (p.71). Incluye también un resumen y una redacción.

Evidentemente, una clase de lectura con este planteamiento requiere tiempo "que la escuela no puede dedicar a cada sesión de lectura", problema que parece plantearon muchos profesores y ante lo cual se defiende Maillo con argumentos que aclaran sus propuestas metodológicas. Es por ello que pese a la extensión de la cita, la hayamos recogido casi en su totalidad:

"La imputación era justa desde el punto de vista de los hábitos de nuestras escuelas, hábitos que, como no puede menos de ocurrir, son consecuencia de los objetivos didácticos que la lectura persigue. Si ésta tiene por objeto, tácito o expreso, hacer que los niños descifren, con mejor o peor fortuna, los signos alfabéticos, y que emitan los sonidos correspondientes con una *música* que no sea excesivamente ofensiva y cacofónica; si el ejercicio de lectura ha de consistir en que cada niño lea un *trozo* del libro, mientras el siguientes espera a que el maestro le señale con el dedo diciéndole: *Ahora, tú*, y el comentario consiste en que él o los niños más *listos* expliquen a su modo el contenido estrictamente superficial y aparente del texto, sin ningún esfuerzo para *penetrarlo, profundizarlo y desentrañar su sentido*, entonces los veinte minutos o la media hora dedicada a la sesión de lectura bastan y aún sobran. Pero si consideramos que de los 8 a los 10 años el niño debe ser eficazmente ayudado a comprender, no tanto las palabras, como las ideas -las cuales se expresan mucho más con oraciones y con relaciones entre

oraciones, que con palabras sueltas-, entonces la lectura comentada, en el sentido en que la entendemos nosotros, realizada con arreglo al esquema precedente, constituye un ejercicio indispensable, al que deben los maestros dedicar todo el tiempo que exija. Para ello no hay más que sustituir la finalidad mecánica por la comprensión de los contenidos. Pero no basta con decir esto: la lectura comentada es el mejor recurso didáctico para esa comprensión" (p.73).

Maillo defiende en este sentido la necesidad de dedicar el tiempo indispensable a la enseñanza de la lectura y lo que nos parece más importante, el caracter propio y específico de la misma. Crítica que puede entenderse como enfrentamiento directo del niño con el objeto de estudio (leer para aprender) una vez que ha adquirido la mecánica, sin haberle enseñado de forma directa y sistemática a captar las ideas, a desentrañar el sentido, a operar sobre el texto en definitiva; y es precisamente este punto en el que se incide hoy día con mayor insistencia.

D) Las nuevas propuestas para la enseñanza de la comprensión

En los últimos veinte años se han operado cambios muy importantes en relación con la comprensión. Los esfuerzos de los investigadores se han dirigido hacia la construcción de una teoría de la comprensión, de un marco conceptual que explique cómo opera el lector ante un texto, qué estrategias y mecanismos se ponen en juego. Desde esta perspectiva, existe un predominio de investigación psicológica cuyo objetivo primario no es la intervención en el aula. Sin embargo, el cambio de enfoque teórico se está comenzando a reflejar en la enseñanza de la comprensión y desde hace diez años, aproximadamente, han comenzado a diseñarse y experimentarse programas para enseñar al niño a comprender.

La comprensión, hemos visto, se interpreta como un proceso cognitivo complejo que implica la interacción de un lector con un texto. El lector ha de construir el significado utilizando las claves sintácticas, retóricas que le ofrece el texto; en esta actividad, desempeñan un importante papel los conocimientos que posee, los esquemas cognitivos y las estrategias que utiliza como

hemos visto. Pues bien, son precisamente estas dos variables las que se convierten en el contenido de la enseñanza cuyos objetivos podrían sintetizarse en los dos siguientes:

- a) Facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento que permitan al alumno intervenir sobre diferentes tipos de textos.
- b) Desarrollar estrategias de lectura de carácter cognitivo (de intervención) y metacognitivo (de control de la comprensión).

En la actualidad, se dispone de una abundante relación de investigaciones (Brooks y Danserau, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984; Meyer y cols., 1984, 1989; Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Cook y Mayer, 1988; Brown y cols., 1984; Baumann, 1985) que ponen de manifiesto mejoras notables en la comprensión de los alumnos a través de la intervención en estos dos aspectos, que, por lo general, suelen presentarse unidos. Una característica que destaca en estos estudios es que se centran en textos de carácter expositivo y se vinculan a la enseñanza de la comprensión en cuanto dimensión importante para aprender a través del estudio; la población investigada suele ser a partir de lo que es en la actualidad cuarto de E.G.B.

Entre las estrategias más estudiadas y sus efectos sobre la comprensión se destacan las de preguntas (autopreguntarse y/o preguntar a otros) y los resúmenes, bien como revisión de las tareas o como estrategias para reflejar lo comprendido y en este caso de gran utilidad también desde el punto de vista de la evaluación. En esta línea podemos destacar entre otros los estudios de:

- . Rothkopf (1970) concentró gran parte de sus investigaciones en el análisis de los efectos que tienen sobre los lectores la incitación a responder preguntas contenidas en los pasajes.
- . Singer y Dolan (1982) comprobaron como los estudiantes

mejoraban su comprensión después de que se les enseñó a generar sus propias preguntas basadas en el esquema de la historia.

- . Scardamalia y Bereiter (1984) centran sus estudios en estrategias de ordenamiento de textos y de resumen, también estudiados por Brown, Day y Jones (1983).
- . Brown y cols. llegan a establecer mejoras en la comprensión cuando profesores y alumnos se turnan en resumir, preguntar, aclarar o predecir sobre los pasajes que leen (Brown y Palincsar, 1983).

En nuestro país destacaríamos los trabajos de Sánchez Miguel (1988;1989); Vidal-Abarca y Gilabert (1990), que presentan programas concretos de instrucción.

- . Sánchez y cols. (1989) elaboran un programa dirigido a niños de 6º y 7º de E.G.B. en el cual se trabajan fundamentalmente los resúmenes, la elaboración de autopreguntas, la búsqueda de relaciones entre las ideas del texto y la representación del conjunto de las ideas mediante un esquema o diagrama organizativo.
- . Vidal-Abarca y Gilabert-Pérez (1990) centran su programa "comprender para aprender" en la enseñanza de destrezas básicas: distinguir la información más importante de la menos importante; adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, enseñar destrezas metacognitivas de control y de regulación de la propia información.

Una de las características de este último estudio es que se trabajó con textos tomados de los libros escolares del área de Experiencias Social y Natural, aunque tuvieron que adaptarlos a las características de las estructuras organizativas con las que querían trabajar (comparativa y enumerativa). Lo realizaron con niños de 5º de E.G.B. y la implementación del programa fue en situación de clase y

aplicación colectiva, dato a destacar. A diferencia de otros programas, el objetivo de estos autores es proporcionar "un instrumento utilizable por los profesores ordinarios en sus aulas habituales" (p.12).

- . León (1991); Mateos (1991), exponen sus trabajos más recientemente; esta última se centra en estrategias metacognitivas y León se decanta por las de intervención en textos.

Por lo general en todos estos trabajos se ha enseñado a los alumnos a controlar y regular su propia comprensión, es decir, se les ha instruido también en estrategias metacognitivas que para algunos autores son, como ya hemos visto, inherentes a todo tipo de estrategias lectoras. Meichebaun y Bomarito (1979); Malamuth (1979); Camp (1980); Palincsar y Brown (1982;1984), etc. han estudiado de una manera especial este tipo de estrategias, con la particularidad, además, de que centran sus programas de intervención en niños con dificultades de aprendizaje en general, o específicamente en la lectura (algunas de estas investigaciones y las conclusiones a que han llegado son citadas por Wittrock, 1990, pp. 575 y 576; 557-558).

Exponemos con algún detalle el trabajo de Palincsar y Brown (1982;1984) que, de alguna forma, han abierto camino en este tipo de investigaciones.

El objetivo de estos autores era examinar los efectos que el desarrollo de destrezas de comprensión tienen sobre los malos lectores. Realizaron un total de tres estudios: en el primero la muestra la componían cuatro niños; en el segundo utilizaron veinticuatro entre experimentales y de control; en el tercero veintiuno. Todos presentaban un nivel medio en decodificación y una comprensión lectora muy baja.

Primero examinaron en la literatura lo que se consideraban actividades fundamentales de comprensión y encontraron seis:

- Entender los propósitos de la lectura, lo implícito y lo explícito.
- Estimular el conocimiento pertinente anterior.
- Fijar la atención en lo principal.
- Evaluar críticamente el contenido por consistencia interna, en compatibilidad con el conocimiento previo y por sentido común.
- Autoevaluación para ver si la comprensión se está dando, examinarse periódicamente e interrogarse a si mismo.
- Hacer y examinar inferencias de distinto tipo, incluso interpretar, predecir y concluir.

De estas, seleccionaron sólo cuatro cuya característica es que describen estrategias de amplio grado de generalización: 1) hacer resúmenes; 2) preguntar; 3) clarificar; y 4) predecir, que incluyeron como actividades metacognitivas.

Siguen, en parte, la tradición de trabajo en destrezas de estudio (método SQ3R de Robinson, 1970) y también fundamentan su enfoque instructivo en la zona del "desarrollo proximal" de Vigotsky; es decir, en la idea de que lo que puede hacer un niño con ayuda de un profesor, puede ser enseñado a hacerlo sin ayuda; basándose en ello: 1º) el profesor hace la actividad; 2º) la hacen el niño y el profesor juntos, dando más protagonismo cada vez al niño hasta que 3º) éste lo haga de modo independiente.

Los textos utilizados fueron textos expositivos breves, no se presta atención al contenido o estructura de los mismos, así como si los estudiantes aportaban nuevas ideas a los textos. Los objetivos del entrenamiento estaban focalizados en torno a las actividades de resumir, preguntar, clarificar y predecir.

El procedimiento que se siguió responde al concepto de "tutoría interactiva" o "enseñanza recíproca". El tutor y el niño se implican en un juego interactivo en el que alternativamente ambos dialogan sobre los segmentos del texto, realizan paráfrasis de las ideas principales, se interrogan recíprocamente, se piden aclaraciones sobre posibles ambigüedades, y hacen predicciones.

En un principio la actividad fundamental la ejerce el tutor que progresivamente va invitando a los alumnos para que sean ellos los que dirijan el dialogo interactivo. En el primero y segundo de los estudios un investigador trabajó con los niños de forma individual, o por parejas; el tercero fue realizado por maestros en el aula escolar, que trabajaron con grupos entre cuatro y siete alumnos por grupo.

El programa de intervención desarrollado fue muy positivo en términos generales. Los alumnos mejoraron la calidad de las preguntas que formulaban. El 46 % de las preguntas que hacían en las primeras sesiones eran inadecuadas o necesitaban alguna aclaración; al final, habían logrado hacer preguntas correctas, muy semejantes a las que hacían los tutores y su formulación la realizaban con sus propias palabras, es decir, no se limitaban a repetir las del texto. Sólo el 2 % de las preguntas finales eran ambiguas o poco claras.

Desde el punto de vista del resumen, el porcentaje de los que se juzgó que habían captado las ideas principales se elevó del 11 al 60 %.

Se produjo también una importante generalización o transferencia de las habilidades aprendidas a las tareas de clase normal. Los alumnos mejoraron notablemente en esas actividades.

En relación al grupo de control (sólo en el segundo estudio), los niños que fueron adiestrados, superaron en general a los del grupo control (niños con habilidad lectora normal en el pretest); no se encontraron en cambio diferencias en las tareas que exigían evaluar la importancia temática de las unidades, tarea que no se les había enseñado.

En relación al tercer estudio, aplicado por los profesores, se señala que no interfirieron en el resultado.

¿En qué basan su éxito los programas de intervención sobre estrategias? ¿Es cuestión del contenido del programa de enseñanza

o del procedimiento metodológico?.

No resulta fácil producir aumentos considerables en la comprensión (Howe, 1986, p.155), sin embargo muchos de los programas de intervención enseñando estrategias han tenido resultados positivos, especialmente cuando se han aplicado durante un tiempo amplio (algunos fracasaron por poco tiempo de entrenamiento), y se han contextualizado dentro de un marco teórico global de comprensión. Algunas razones que Brown y cols. argumentan para explicar el éxito de sus procedimientos son:

- . El entrenamiento fue muy extenso; consumió mucho tiempo y mucho esfuerzo.
- . Las estrategias que se enseñaron fueron muy bien definidas en el contexto de una explicación teórica de los procesos de comprensión. Partieron del reconocimiento de que la ausencia de estas habilidades y/o estrategias eran la causa fundamental de los problemas que tiene el niño en la lectura.
- . El entrenamiento podía acomodarse fácilmente a las necesidades de cada estudiante, tanto por el agrupamiento reducido (un tutor con uno o dos alumnos o un grupo reducido) como por la situación interactiva (diálogo que permite la retroalimentación permanente, entre otras cosas).
- . Se seleccionaron estrategias de amplio nivel de generalización, como ya hemos indicado.
- . En el procedimiento de enseñanza recíproca que practicaron pues permite, las siguientes posibilidades:
 - a) Que los alumnos conozcan desde el principio el contenido sobre el que han de trabajar y el modo de hacerlo. Inicialmente, una vez leído un párrafo el investigador/tutor ejecuta ante el/los alumnos las cuatro estrategias (preguntas, resumen del párrafo, señala las dificultades y cómo las ha resuelto y predice el contenido del párrafo siguiente).
 - b) Integra tanto los productos como el proceso de la comprensión; es decir el diálogo interactivo se centra

tanto en el contenido del texto (productos parciales o totales de la comprensión) como en las razones que llevan a hacer las preguntas, las predicciones, etc. que van surgiendo. Al verbalizar toman conciencia también de sus procesos operativos.

- c) Hay una retroalimentación continua que se adapta al nivel de comprensión de los estudiantes y los estimula de forma positiva y gradual hacia un mayor dominio.
- d) Las estrategias se aplican en conjunto, (práctica integrada) y no de forma aislada; la comprensión no surge de la suma de habilidades independientes.
- e) Trasferir la dirección del proceso de comprensión al propio alumno, tan pronto como sea posible. Se trata de potenciar y provocar que el alumno asuma la guía de su propio proceso de aprendizaje.

Precisamente, estos cinco puntos, constituyen los principios básicos de la enseñanza interactiva o recíproca (Brown y Campione, 1986), procedimiento cuya característica más definida es el grado de participación que promueve en los alumnos. Esto es en realidad lo que diferencia a este procedimiento del denominado enseñanza directa o explícita, fórmula metodológica practicada en otros estudios y cuyas características ya hemos puesto de manifiesto en el apartado que refleja la discusión entre el aprendizaje natural y formal. Recordamos que algunas de estas son: objetivos claros y precisos, secuenciación de pasos, práctica dirigida y abundante, retroalimentación correctiva; en definitiva, un conjunto de acciones sistemáticas y organizadas cuidadosamente orientadas por el profesor cuyas funciones fundamentales son: Explicar y modelar lo que ha de hacerse, dirigir la práctica controlada y hacer avanzar al alumno hacia una práctica independiente (Wittrock, 1990, p.597), funciones que otros autores señalan de forma más explícita integrándolas, al mismo tiempo, dentro del conjunto de los pasos de la secuencia instruccional. Baumann (1985), por ejemplo, describe el procedimiento de enseñanza directa en una secuencia de cinco pasos:

- 1º) Introducción. Su finalidad es presentar los objetivos y ta-

reas, así como la utilidad de ese aprendizaje.

- 2º) Ejemplo. El profesor muestra el contenido del aprendizaje con el propósito de que los alumnos comprendan la explicación previa de la introducción.
- 3º) Instrucción directa. Es la fase central. El profesor modela ante los alumnos la/s estrategias que han de adquirirse ejecutando todos los pasos.
- 4º) Aplicación dirigida. Guía a los alumnos en un ejercicio similar al que les ha presentado en la secuencia anterior y proporciona continua retroalimentación.
- 5º) Práctica independiente. Trasfiere la responsabilidad en la dirección de la actividad a los alumnos que deberán ser capaces de ejecutarla de forma independiente.

Este autor, junto con Cassidy, elaboran una propuesta metodológica para enseñar a los niños a comprender a partir de los libros básicos de lectura. Lo estructuran en tres fases que exponemos resumidamente incluyendo las actividades que las integran:

a) Actividades de prelectura:

- Activar el conocimiento previo. Observar dibujos de la historia, leer el título y preguntar acerca de lo que se sabe sobre el tema. Discusión dirigida sobre lo que se conoce.
- Predecir el contenido posible: ¿qué harán los personajes? ¿qué problemas se plantearán? ¿cómo se solucionará?, etc.
- Establecer propósitos para la lectura. Ayudar a fijarse metas partiendo de las predicciones anteriores.
- Generar preguntas a las que se desea responder.

Los objetivos de esta etapa son promover la comprensión, la motivación, la atención y la actividad.

b) Actividades de lectura dirigida:

- Resúmenes parciales. Interrumpir cada cierto tiempo, por ejemplo después de la presentación de cada elemen-

to textual (contexto, problema, etc.). Su objetivo es revisar la comprensión de las ideas principales.

- Evaluar y hacer nuevas predicciones. Contrastar con las que se hicieron inicialmente; autocontrol de la comprensión.
- Relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
- Generar preguntas propias, no las que vienen al final del libro.

c) Actividades de post-lectura:

- Resumir el texto completo, señalando sólo las ideas principales.
- Evaluar las predicciones anteriores, pero juntando ya toda la información. El objetivo es derivar metas para mejorar la comprensión.
- Volver a establecer propósitos para la lectura a partir de la evaluación de los objetivos que se han conseguido.
- Generar preguntas para la comprensión global, preguntas que pueden hacer a algunos compañeros y sirven para el autocontrol final.

Cassidy y Baumann (1989) afirman que este programa promueve la comprensión de los alumnos, "con el sólo requisito de que sean sujetos activos" (p.49).

El programa nos parece claro y la ejemplificación que hacen los autores facilita la comprensión de la propuesta. Estimamos igualmente que todo lo que influye en la motivación y consecuentemente en el nivel de actividad del lector, es, en sí mismo considerado, claramente positivo. La actividad lectora conlleva la idea de esfuerzo consciente y deliberado para hallar el significado, y todo lo que impulsa hacia un estado activo en el lector favorece la comprensión. El problema puede estar en la implementación de los programas por parte de los profesores y en condiciones normales de aula, no de grupo pequeño y a cargo de un investigador/tutor muy especializado. Tanto el procedimiento

de enseñanza recíproca como el directo, confieren un importante y exigente papel al profesorado. En estos programas "se supone que el profesor conoce perfectamente la estrategia de enseñanza que ha de aplicar y sabe cómo ha de utilizarla. Igualmente ha de ser capaz de hacer un diagnóstico correcto, tanto de las necesidades de los alumnos como de su estado actual por lo que respecta a las habilidades de comprensión (...). Asimismo, exige que el profesor se adapte a las necesidades del grupo y de cada uno de los sujetos; en suma, impone unas habilidades que demandan una capacitación profesional alta, así como un conocimiento extenso de las estrategias que ha de enseñar (Vidal-Abarca y Gilabert, 1991, p.87).

Por otra parte, muchos de los estudios que avalan estos trabajos se refieren a poblaciones adultas o a alumnos que se encuentran en niveles superiores. El problema que nosotros nos planteamos es ¿en qué momento los niños pueden aplicar estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo?.

La intervención estratégica requiere conocimientos de carácter cognitivo y metacognitivo, y aunque en ambos pueden situarse los problemas, parece que es en éste último campo en el que existen mayores dificultades, así como en la capacidad de generalizar o transferir lo que ya saben a otras situaciones. Nisbet y Shucksmith (1987), dicen que a los nueve años los niños tienen conocimientos metacognitivos, aunque se trata de un conocimiento no reflexivo y difícil de transferir a otras situaciones (p.109).

En términos muy parecidos se manifiesta Brown (1977) y Flavell (1981). Para la primera los niños tienen lo que denomina "deficiencias de aplicación": primero desarrollan el conocimiento pero tardan en aplicarlo aunque lo conozcan; si se sugiere o dirige, la mayoría de los niños son capaces de aplicar una estrategia, cuestión en la que se basan en sus programas tratando de que lleguen a internalizarse, llegando a la tercera fase en la que lo aplica por propia iniciativa.

¿Por qué estos déficits en aplicación?. Parece que las razones se mueven aún en el terreno de las hipótesis; Flawell (1981) señala que el problema reside en la incapacidad para responder a fines cognitivos, es decir la dificultad que tienen los niños para diagnosticar los tipos de tareas a hacer y en aplicar a las mismas alguna de las estrategias que conocen. Para Brown el problema reside en la falta de habilidades del niño para el autoexamen, que le permita detectar las deficiencias, los fallos que tienen en el proceso de la comprensión, condición sin la cual, es imposible que puedan corregir esas deficiencias.

En ambos casos, parece que no es problema de conocimientos, situación que otros especialistas ponen en duda, como hemos visto.

Si lo planteamos desde un punto de vista escolar, algunos autores (Calfee y Drum, 1986) entre otros, echan de menos estudios que clarifiquen el problema de la secuenciación de estrategias. ¿Qué estrategias son básicas para adquirir otras?. Encontramos de nuevo el mismo problema de las habilidades y los prerrequisitos, así como la necesidad de enfoques aplicativos. El ordenamiento de las estrategias y la progresión evolutiva de las mismas es una vía abierta a la investigación.

NOTAS

- 1.- Hemos utilizado algunas de las obras síntesis, más conocidas de estos autores, sobre la psicología del niño y sus implicaciones para la educación sistematizada (véase referencias bibliográficas).
- 2.- Gesell denomina "aculturación" al proceso total de asimilación dirigida y no dirigida, mediante el cual el niño adquiere sus formas de vida, propias del medio cultural que le rodea.
- 3.- Lebrero y Lebrero (1988) presentan en su libro "Cómo y cuando enseñar a leer y a escribir" una síntesis ampliamente documentada de la discusión en torno a los métodos, sus aspectos positivos y negativos, la evolución histórica, estudios comparativos, etc. Remitimos igualmente a otros estudios, algunos ya clásicos, en los que se analiza esta problemática (Gray, 1957; Braslavsky, 1962; Bond y Dykstra, 1967; Chall, 1967; Dehant, 1968; Weiss, 1980; Pfaum y Walberg, 1980).
- 4.- Los estudios dedicados a relacionar los comportamientos pedagógicos de los profesores y los resultados en lectura de los alumnos son bastante recientes. Surgen, entre otros motivos, como alternativa para superar los enfrentamientos polémicos en que suelen caer las investigaciones que comparan distintos métodos de lectura, e incluyen un conjunto de variables que se plantean simultáneamente. Una revisión de algunos de estos trabajos puede verse en Fijalkow (1989, pp. 164-181).

- 5.- Los libros de lectura que a título de ejemplo revisamos fueron: Trebol, libro de lectura para 3º de E.G.B. de la Editorial Edelvives (Muñiz García, Curto, García Madrazo y Villanueva, 1985); Alero. Lenguaje 2º de E.G.B. (guía didáctica) de la Editorial S.M. (Pedro-Viejo García, 1985).
- 6.- Nos parece interesante reseñar aquí los principios específicos para la enseñanza de la lectura que formularon Brueckner y Bond (1965) y que no hemos expuesto en el texto al centrar el análisis en autores españoles. Algunos de estos son: a) preparar al niño para la lectura [...] aportarle aquellos conocimientos que sean necesarios; b) indicar la finalidad de la lectura [...] planificación conjunta del profesor y del alumno; c) establecer objetivos específicos para cada una de las partes de la unidad de lectura; d) enseñar, mostrar como conseguirlos; e) enseñar previamente las palabras nuevas [...] formando parte de frases o periodos con sentido, enseñar a reconocer palabras utilizando el contexto; f) leer el texto y conversar sobre el; g) leer sin perder de vista la totalidad del texto; h) terminar la lectura con ejercicios de aplicación, utilizar los resultados de la lectura; i) evaluar los resultados, en qué medida se han cumplido los fines propuestos, qué capacidades y destrezas se han desarrollado y cómo (pp. 150-153).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALEGRIA, J.(1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 79-94.
- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading". Journal of Educational Psychology, 72, pp. 371-377.
- APPLEBEE, A.N. y LANGER, J.A. (1983): "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". Language Arts, 60, pp. 168-175.
- AMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, T.H. y OSTERTAG, J. (1987): "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?". Reading Research Quarterly, XXII, pp. 331-346.
- BAKER, L. y BROWN, A.L. (1984): "Metacognitive skills and reading". En P.D. PEARSON (Ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.
- BALDWIN, J.M. (1897): Le développement mental chez l'enfant et dans la race. París, F. Alcan.
- BALESSE, L. y FREINET, C. (1976): La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Barcelona, Laia.
- BARR, R., DREEBEN, R., y WIRATCHAI, N. (1983): How schools work. Chicago, University of Chicago Press.
- BATEMAN, B.D. (1973): "Educational implications of minimal brain dysfunction". En F.F. CRUZ; B. FOX y R.H. ROBERTS (Eds): Minimal brain dysfunction. Nueva York, Annals of the New York Academic of Sciences.
- BAUMANN, J.F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp. 89-108.
- BECKER, W.C. (1977): "Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have learned from field research". Harvard Educational Review, 47, pp. 518-543.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966): Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- BERGK, M. (1989): "Cómo estimular el aprendizaje interpersonal". En FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.): Leer en la escuela. Madrid, Pirámide, pp. 131-148.

- BERLINER, D.C. y ROSENSHINE, B. (1977): "The acquisition of knowledge in the classroom". En R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO y W.E. MONTAGUE (Eds): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BINET, A. y SIMON, T. (1908): "Le developpement de l'intelligence chez l'enfant". Année Psychologique, 14, pp. 1-94.
- BINET, A. y SIMON, T. (1965): La mesure du developpement de l'intelligence chez les jeunes enfants. París, A. Colin.
- BOND, G.L. y DYKSTRA, R. (1967): "The cooperative research program in first-grade reading instruction". Reading Research Quarterly, 2 (4).
- BRASLAVSKY, B.P. (1962): La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B.P. y BRICEÑO, C.C. (1978): "School and Reading" presentada en la Conferencia Anual de la U.K.R.A., Northampton, Inglaterra. Cifr. en Braslavsky (1983): La lectura en la escuela. Ob. cit.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la escuela. Buenos Aires, Kapelusz.
- BROOKS, L.W. y DANSERAU, D.F. (1983): "Effects of structural schema training and text Organization on Expository Prose Processing". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 811-820.
- BROWN, A.L. y PALINCAR, A.S. (1982): "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training". Topics in Learning and Learning Disabilities, 2, pp. 1-17.
- BROWN, A.L., DAY, J.D. y JONES, R.S. (1983): "The development of plans for summarizing text". Child Development, 54, pp. 968-979.
- BROWN, A.L., PALINCAR, A.S. y ARMBRUSTER, B.B. (1984): "Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. MANDL, M. STEIN, y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BROWN, A.L. y CAMPIONE, J.C. (1986): "Introducing flexible thinking: a problem of access". En M. FRIEDMAN, J.P. DAS y N. O'CONNOR (Eds.): Intelligence and learning. Nueva York, Plenum.
- BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. (1965): Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Rialp.
- CALFEE, R.C. y PIONTKOWSKI, D.C. (1981): "The Reading diary: Acquisition of decoding". Reading Research Quarterly, 16, pp. 346-373.
- CALFEE, R. y DRUM, P. (1986): "Research on Teaching Reading". En M.C. WITTRICK: Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan, pp. 804-850.
- CARROLL, J.B. (1964): "A model of school learning". Teachers College Record, 64, pp. 723-733.
- CASSIDY, M. y BAUMANN, J.F. (1989): "Cómo incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos base de lectura". Comunicación, Lengua y Educación, 1, pp. 45-50.
- CLAPARDE, E. (1927): Psicología del niño y Pedagogía Experimental. Madrid, Francisco Beltrán.
- COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1988): "Teaching readers about structure of scientific text". Journal of Educational Psychology, 80, pp. 488-546.
- CHALL, J.S. (1967): Learning to read: The great debate. Nueva York. McGraw-Hill.
- DEHANT, A. (1968): Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Lovaina, Librairie Universitaire.

- DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.R. (1982): "The illusion of instruction". Reading Research Quarterly, 17, pp. 438-445.
- DURKIN, D. (1979): "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". Reading Research Quarterly, 14, pp. 481-533.
- DURKIN, D. (1981): "Reading comprehension instruction in five basal reading series". Reading Research Quarterly, 4, pp. 515-544.
- FIJALKOW, J. (1989): Malos lectores ¿por qué?. Madrid, Pirámide.
- FLAVELL, J.H. (1981): "Cognitive Monitoring". En W.P. DICKSON (Ed.): Children's oral communication skills. Nueva York, Academic Press.
- FREINET, C. (1970): Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua. Barcelona, Fontanella.
- GESELL, A. (1946): El niño de cinco a diez años. Buenos Aires, Paidós.
- GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of Reading. Cambridge, Massachusetts, M.I.T.
- GOELMAN, H., OBERG, A.O. y SMITH, P. (Eds) (1984): Awakening to literacy. London, Exeter.
- GRAY, W. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. Paris, Unesco.
- HOWE, M.J. (1986): Psicología del aprendizaje. Barcelona, Nueva Paideia.
- HUEY, E.B. (1908): The Psychology and Pedagogy of reading. Nueva York. McMillan.
- KAMEENUI, E.J., CARNINE, D.W. y FRESCHI, R. (1982): "Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall". Reading Research Quarterly, 17, pp. 367-388.
- KLEIMAN, G.M. (1982): "Comparing good and poor readers: A critique of research". En K.E. NELSON (Ed.): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.
- LANDSHEERE, G. (1976): Introduction à la recherche en éducation. Liège, Editions G.Thomé.
- LEBRERO, M.P. y LEBRERO, M.T. (1988): Cómo y cuando enseñar a leer y escribir. Madrid, Síntesis.
- LEINHARDT, G., ZIGMOND, N. y COOLEY, W.W. (1981): "Reading instruction and its effects". American Educational Research Journal, 18, pp. 343-361.
- LEON, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 5-24.
- LEON, J.A. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 77-92.
- LUNZER, E. y DOLAN, T. (1979): "Reading for learning in the secondary school". en C. ASHER (Ed): Language, Reading and Learning. Oxford, Basil Blackwell.
- MAILLO, A. (1966): Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma. Tomos I y II. Barcelona, Teide.
- MATEOS, M.M. (1991): "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 61-76.

- MATEOS, M.M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 25-50.
- MCDONALD, F.J. y ELIAS, P. (1975): Beginning teacher evaluation study: Phase II, final report. Princenton, N.J. Educational Testing Service, (vol. I, cap. 10).
- McKEOWN, M.G., BECK, I.L., OMANSON, R.C. y PERFETTI, C.A. (1983): "The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication". Journal of Reading Behavior, 15, pp. 3-18.
- MEDRANO MIR, M.G. (1989): "Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura". En FUNDACIÓN GERMAN SÁNCHEZ RUIPEREZ (Coor): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid. Pirámide, pp. 207-221.
- MEYER, B.J.F. (1984): "Text dimensions and cognitive processing". En H. MANDL, N. STEIN, T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MEYER, B.J.F. y otros (1989): Memory improved: reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MUÑOZ GARCIA, J., CURTO, F., GARCIA MADRAZO, M.P. y VILLANUEVA, G. (1985): Trebol (3º de E.G.B.). Zaragoza, Edelvives.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.
- NORIEGA, J. (1972): "Comprensión lectora e interpretación de textos". Vida Escolar, 139-140, pp. 48-54.
- PALINCAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities". Cognition and Instruction, 1, pp. 117-175.
- PEDRO-VIEJO GARCIA, M.J. (1985): Alero. Lengua 2º de E.G.B. Guía didáctica. Madrid, S.M.
- PFAUM, S.W., WALBERG, H. y otros (1980): "Reading instruction: a quantitative analysis". Educational Research, vol. 9, pp. 12-18.
- PIAGET, J. (1964): "Le développement mental de l'enfant". Reedit. en Six Etudes de Psychologie. Genève, Gauthier.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1984): La psicología del niño. Madrid, Morata.
- PREYER, W. (1887): L'âme de l'enfant. París, P. Alcan.
- PULPILLO RUIZ, A. (1969): "Problemática que plantea la enseñanza de la lectura y escritura en los cursos 3º y 4º según los Cuestionarios Nacionales". En E. LAVARA GROS (Coor): Didáctica. Madrid, COMPI, pp. 209-224.
- RESNICK, L.B. (1979): "Theories and prescription for early reading instruction". En L.B. RESNICK y P.A. WEAVER (Eds): Theory and practice of early reading (Vol.2). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RIVAS NAVARRO, M. (1969): "La enseñanza de la lectura. Técnicas didácticas". En E. LAVARA GROS, (Coor). Didáctica. Madrid, COMPI, pp. 193-207.
- ROBINSON, F.P. (1970): Effective study. Nueva York, Harper y Row.
- ROSALES, C. (1984): Didáctica de la comunicación verbal. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1988): Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.

- ROTHKOPF, E.Z. (1970): "The concept of mathemagenic activities". Review of Educational Research, 40, pp. 325-336.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 35-57.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1984): "Development strategies in text processing". En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO, (Eds): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N. J. Erlbaum.
- SINGER, H. y DOLAN, D. (1982): "Active comprehension: Problem solving schema with question generation for comprehension of complex short stories". Reading Research Quarterly, vol. 17, 2, pp. 166-184.
- SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Trillas.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 39/40, pp. 1-13.
- SPIRO, R.J y MYERS, A (1984): "Individual differences and underlying cognitive processes". En D.R. Pearson (Ed): Handbook of reading research. Nueva Yor, Longman.
- STAATS, A.W. (1968): Learning, language and cognition. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STAATS, A.W. BREWER, B.A. y GROSS, M.C. (1970): "Learning and cognitive development: Representative samples, cumulative-hierarchical learning and experimental-longitudinal methods". Monographs of the Society for Research in Child Development, 35, (8, serie n° 45).
- STAATS, A.W. (1973): "Behavior analysis and token reinforcement in educational behavior modification and curriculum research". En C. THORESEN: Behavior modification in education. Chicago, Universidad de Chicago Press.
- STALLINGS, J. (1975): "Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms". Monographs of the Society for Research in Child Development, 40.
- TITONE, R. (1979): Metodología didáctica. Madrid, Rialp.
- VECINO, S., TEDESCO, J.C., RAMA, G.W. y otros. (1979): Proceso pedagógico y heterogenidad cultural en Ecuador. UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires, DEALC/22.
- VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILABERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid, CEPE.
- VYGOTSKI, L.S. (1956): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En A.M. LEONTIEV y A.R. LURIA (Eds.): Escritos de Psicología. Madrid, Akal, pp. 23-29.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- WEISS, J. (1980): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berna, Peter Lang.
- WITTRICK, M.C. (1990): La Investigación de la Enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid, Paidós Ibérica/MEC.

CAPITULO IV

LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ENSEÑANZA BASICA ESPAÑOLA Y EL TEMA PENDIENTE DE SU APRENDIZAJE EFICAZ

Nos ha parecido interesante dedicar este capítulo al análisis del planteamiento de la enseñanza de la lectura en los planes y programas de la enseñanza elemental en España, tal como se configuran en las disposiciones legales y examinar su proyección en la escuela a través de los resultados que logran realmente los escolares.

La necesidad de elaborar programas para regular la enseñanza en los primeros años de la escolaridad básica es, en nuestro país, un tema de preocupación legislativa antiguo (1), aunque los primeros cuestionarios oficiales no hacen su aparición hasta 1953. Anteriormente se habían dictado algunas normas; se citaba la lectura como elemento fundamental, pero se dejaban al maestro y al inspector que diseñaran como llevarla a cabo. En 1945 se publica la Ley de Educación Primaria que determina, entre otras medidas, los contenidos de este nivel de enseñanza divididos en instrumentales (lectura interpretativa, escritura, ortografía, redacción, dibujo y cálculo), formativos (matemáticas, lengua, formación religiosa, formación del espíritu nacional, historia, geografía, educación física) y complementarios (ciencias de la naturaleza y materias de carácter artístico y utilitario), y se anuncia que el Ministerio redactará periódicamente los cuestionarios para cada materia, dictará reglas metodológicas y dará normas para el trabajo escolar. Ocho años hubieron de transcurrir para que apareciesen los esperados cuestionarios, y desde entonces y hasta la actualidad, se han sucedido cinco reformas curriculares que se emprendieron siempre como medidas necesarias, esperanzadas y optimistas para mejorar la realidad escolar y elevar el rendimiento de los alumnos. El carácter instrumental

de la lectura, explicitado de una u otra forma en todos los planes, convierte a este aprendizaje en uno de los focos de atención y de referencia obligada para ello, pero ¿los sucesivos currículos mejoran realmente las orientaciones para la enseñanza de la lectura y los resultados del aprendizaje lector?.

Exponemos en primer lugar el planteamiento de la lectura en los planes curriculares para la enseñanza básica anteriores a la LOGSE (Cuestionarios de 1953; Cuestionarios Nacionales de 1965; Orientaciones Pedagógicas para la EGB de 1970, y Programas Renovados de 1981/1982); nos detenemos posteriormente en el actual currículum base para la Educación Primaria (1991); y finalmente contrastamos los objetivos que se plantean legislativamente con los resultados que se expresan en algunos estudios empíricos sobre la situación en lectura de los escolares, referidos, evidentemente, a los planes y programas anteriores a 1990.

Aparte del interés que en si mismo tiene el análisis de los currícula, en cuanto que recoge las exigencias institucionales sobre la lectura de una determinada época (contrastadas en nuestro estudio con su proyección efectiva), consideramos que, de alguna forma, nos puede aproximar también a la realidad escolar. Es cierto que ésta puede estar muy alejada de lo que las normas legales preceptúan; en algunas investigaciones ya relatadas se señala que los profesores no aplican en su totalidad las normas legales y se constata también que las conocen poco, de modo directo (Avanzini, 1975); pero también es cierto que tienen un contacto con ellas al menos indirecto, a través de diversas mediaciones, libros de texto y editoriales principalmente. Desde esta perspectiva, algunos investigadores utilizan el análisis de los documentos legales como una vía de aproximación al conocimiento de la práctica y la realidad escolar. Por ejemplo, Sublet y Prêteur (1989) señalan que "los textos legales no dan cuenta de las prácticas reales pero pueden aportar orientaciones del ambiente pedagógico" (p.510).

1. LA LECTURA Y SU IMPORTANCIA EN LOS PLANES CURRICULARES DE 1953, 1965, 1970, 1981/1982.

1.1 CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1953.

En 1953 (O.M. de 6 de febrero) surgen los primeros cuestionarios de nuestra legislación que "regirán las actividades didácticas de las escuelas primarias, siendo obligatorios para las oficiales y orientadores para las privadas (artº 1º). Anunciados en la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, como ya hemos visto, su puesta en marcha fué solicitada al comienzo de los años cincuenta por grupos de pedagogos, vinculados muchos de ellos al Instituto San José de Calasanz, que se proponen también contri- buir con sus trabajos y publicaciones en la Revista Bordón y Revista Española de Pedagogía al proceso de elaboración (Santan- der, 1952) e implementación.

La realidad de los centros en los que han de aplicarse los cuestionarios con rendimientos muy bajos, procedimientos ruti- narios y memorísticos y condiciones generales poco propicias a cualquier innovación (López del Castillo, 1982, p.185) frenan, en cierta medida, las aspiraciones de renovación de la Comisión que elaboró el Cuestionario, sin que ello supusiese renunciar a los grandes principios educativos de la escuela nueva (enseñanza activa, viva y concreta, ritmo lento, partir del círculo del niño, etc.) como se formula de forma más o menos explícita en la introducción de los Cuestionarios:

"La novedad que supone la existencia de unos Cuestionarios Nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias nos ha movido a no introducir en ellos innovaciones que podrían haber contribuido a perturbar la marcha de la enseñanza ... Si hemos huido de innovar con exceso, ello no quiere decir que no hayamos procurado atemperar los Cuestionarios a los postulados actuales de las ciencias pedagógicas. Es posible, incluso, que las de algunas materias parezcan excesivamente revolucionarios, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar. Tal puede ocurrir, sobre todo, con los de Lengua Española, que introducen una concepción didáctica de sesgo activo, opuesta al gesto gramaticalismo en que consistía, generalmente, la enseñanza del idioma" (p.10).

La mano y el pensamiento de Maillo, parecen estar detrás de esta introducción y de la elaboración del contenido de la "asignatura" de Lengua Española que destaca sobre el resto de los contenidos y es que para Maillo, la lengua es la materia más importante del programa escolar, idea que se reproduce insistentemente en el "Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma" cuya primera edición vio la luz en 1946 y cuyo contenido guarda un gran paralelismo con el cuestionario de esta materia.

Considera Maillo que el eje central de la didáctica de la lengua es el cultivo de las distintas actividades lingüísticas que se inician con la conversación y culminan con la literatura, y no el estudio de la gramática, principio que se formula en la introducción del cuestionario (p.16) y que se reitera en el prólogo de las sucesivas ediciones del libro citado. En este principio descansa su propuesta metodológica de enseñanza activa del idioma.

La lectura es analizada como una actividad lingüística más, que en los cuestionarios está precedida del vocabulario y le sigue la escritura. Con estos planteamientos el cuestionario de la lengua es una propuesta metodológica en la que se sugieren gran cantidad de ejercicios, bien graduados y estructurados, es en definitiva una expresión clara de las actividades que deben regular la práctica didáctica en las diferentes etapas educativas (de iniciación, elemental, de perfeccionamiento y de iniciación profesional, según había establecido la Ley de Enseñanza Primaria de 1945).

El desarrollo de la comprensión lectora y la adquisición de hábitos e intereses por la lectura señalan la meta hacia la que debe dirigirse la enseñanza y el aprendizaje en la misma: "que no haya textos en que se contenga el pensamiento ajeno que se resistan a la comprensión y al paladeo de nuestros alumnos" (p.17).

El contenido del cuestionario, se estructura por etapas, ciclos, cursos y trimestres; ordena los niveles que deben conseguir los alumnos en cada etapa (lectura silábica, vacilante,

corriente, expresiva) y las diferentes modalidades de lectura que deben practicarse (oral, silenciosa, individual, coral, expresiva, asimilativa, e interpretativa, fundamentalmente).

Se propone un método de iniciación global-sintético a través del cual, de forma lenta y progresiva, el alumno debe ir dominando las dificultades fonéticas del idioma (sílabas directas, inversas, mixtas, trabadas), el acento de palabras y frases, paso previo para lograr una auténtica comprensión y expresión lectoras, que comienzan a trabajarse fundamentalmente a partir del segundo ciclo.

El nivel lector que deben lograr los niños en el periodo de iniciación (primer ciclo del periodo elemental) lo fijan en la denominada "lectura vacilante" nivel que Maillo (1966) justifica por la dificultad que el niño encuentra al realizar las actividades de análisis y síntesis de los componentes de la frase, dificultad que hace "vacilar" y puede durar todo el tiempo que el lector lucha por desentrañar el sentido de la frase (p.59, tomo II).

El trabajo sobre las frases, logrando que el niño pueda abarcarlas ideológica y prosódicamente, la atención a los puntos de articulación del sentido (palabras claves, acentos y entonación fundamentalmente), lecturas rimadas y lectura racional-comentada sobre textos adecuados a la capacidad de comprensión del niño (estructura sencilla, frases y oraciones cortas, vocabulario significativo), son entre otras, algunas de las actividades que se recomiendan para lograr que el niño acceda a un nivel de "lectura corriente", lectura por frases que no puede darse "hasta que el niño perciba, entienda y module estas unidades" (p.56), meta que como puede observarse se sitúa en los cuestionarios en el segundo curso del segundo ciclo de enseñanza elemental. Las actividades del primer curso de este ciclo tienen como fundamental objetivo lograr que el niño alcance este nivel.

La lectura silenciosa, interpretativa, orientada por el maestro, tiene en este segundo curso del ciclo un mayor peso que

las actividades de lectura oral (individual, coral, etc) que hasta este momento han dominado.

Hasta el periodo de perfeccionamiento (10 - 12 años) y una vez que el niño ha dominado las dificultades de la mecánica de la lectura (primer ciclo) y ha logrado un nivel de comprensión suficiente, (segundo ciclo), no se comienza a practicar la lectura en su dimensión instrumental para lograr diferentes fines. Ahora bien, ello requiere también de la enseñanza y orientación del profesor que debe enseñar a los alumnos a pensar, comentar, criticar y valorar lo que leen, entre otros aspectos. Las actividades que se proponen para el primer curso del periodo de perfeccionamiento giran, como puede observarse, en torno a la enseñanza de estas modalidades de la lectura, que seguirán practicándose y perfeccionándose durante el segundo curso de esta etapa y en el periodo de Iniciación Profesional, no obligatorio y por ello, sin analizar en este estudio.

Reflejamos a continuación el contenido que se fija en estos cuestionarios para el bloque de lectura en las diferentes etapas, ciclos y cursos.

CUADRO IV.1
CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1953

A) Periodo elemental (6 - 10 años)

1º Ciclo: (6 - 8 años)

Primer curso

- . Iniciación a partir de palabras y frases, pero descendiendo de inmediato al análisis silábico y literal. Comenzar el aprendizaje sistemático por la letra.
- . Dominio silabas directas. (Fin de 1º trimestre)
- . Sílabas inversas.
- . Pequeñas frases. Pronunciación cuidando el acento prosódico.
- . Dominio de todas las dificultades fonéticas del idioma (cuidado en sílabas inversas compuestas y directas compuestas).
- . Ejercicios para dominar el acento en frase (frases cortas) que van ampliándose progresivamente.

Segundo curso

- . Ejercicios de lectura vacilante que se menudearán para que el niño adquiriera la soltura debida.
- . Utilización de libros apropiados.
- . Vigilancia y ejercicios para el dominio de acentos de palabra y frase.
- . Ejercicios de lectura rimada.
- . Continuar ejercicios de lectura vacilante a base de frases cortas, a ser posible, dentro siempre de la comprensión infantil.
- . Iniciación prudencial de lectura racional con leves explicaciones.
- . Ejercicios de transición a la lectura corriente.
- . Ejercicios de transición para explicar el sentido de lo leído, utilizando textos apropiados a su nivel mental.

Segundo ciclo (8 - 10 años)

Primer curso

- . Ejercicios de lectura coral con o sin ritmo, para el paso de la lectura vacilante a la corriente.
- . Ejercicios para la inteligencia de las principales signos de puntuación, cuidando mucho los acentos.
- . Continuación de los ejercicios de lectura coral, preparación para la lectura corriente.
- . Iniciación ejercicios de lectura silenciosa en textos que no ofrezcan dificultades a la comprensión infantil.
- . Ejercicios de lectura corriente, individual, comentada.
- . Ejercicios de iniciación a la lectura silenciosa.

Segundo curso

- . Ejercicios de lectura corriente, explicada y comentada.
- . Ejercicios de lectura silenciosa.
- . Ejercicios de lectura silenciosa interpretativa, orientada por el maestro.

(En los dos trimestres siguientes se proponen las mismas actividades).

B) Periodo de perfeccionamiento (10 - 12 años)

Primer curso

- . Ejercicios de lectura expresiva.
- . Prácticas y ejercicios de lectura reflexiva (enseñar al niño a pensar sobre el contenido de lo que lee, comentándolo, criticándolo, comprendiéndolo).
- . Enseñar a tomar notas, consultar texto, etc.
- . Prácticas silenciosas de lectura, que el niño verificará y el maestro controlará en cuanto a su eficacia. Explicar el contenido del trozo leído.

- . Ejercicios de lectura expresiva, con dificultades de puntuación y elocución.
- . Prácticas con textos de autores de estilo cortado y otros de estilo amplio.
- . Ejercicios de lectura interpretativa y reflexiva, tomando notas, haciendo fichas, etc.
- . Ejercicios de lectura silenciosa y reflexiva.

- . Lectura expresiva de trozos difíciles de clásicos y modernos.
- . Lectura expresiva, reflexiva y comentada.

Segundo curso

- . Lectura expresiva de textos literarios.
- . Lectura silenciosa de finalidad asimiladora.
- . Lectura interpretativa de preparación para el estudio, tomando notas, consultando otros autores, etc.

- . Lectura expresiva con finalidad estética.
- . Lectura silenciosa de finalidad asimiladora.
- . Lectura reflexiva, como preparación para el estudio (notas, apuntes, consultas de textos ...)

- . Lectura expresiva de finalidad estética.
- . Lectura silenciosa y reflexiva de finalidad asimiladora.

Como podemos observar, el dominio exigido en estos periodos de escolaridad obligatoria era bastante completo; se atiende primero al aprendizaje de la lectura en si misma, para enseñar a continuación a utilizarla y se hacen recomendaciones metodológicas muy interesantes, algunas de las cuales, y como ya hemos comentado, consideramos que siguen teniendo vigencia.

1.2 LOS CUESTIONARIOS NACIONALES DE 1965

A mediados de los años sesenta (O.M. de 6 de julio de 1965) aparecen los primeros cuestionarios obligatorios para las escuelas públicas y privadas. Se encargó su elaboración al CEDODEP, organismo técnico/pedagógico que había sido creado en abril de 1958, y están precedidos de algunas normas legales importantes a través de las cuales se pretende mejorar la realidad escolar. Entre ellas destacamos:

- La Orden Ministerial de 22 de abril de 1963 en la que se fija el curso como unidad fundamental del trabajo escolar y de la promoción de los alumnos. Se obliga con esta medida a comprobar el rendimiento final de cada curso para determinar la promoción o la repetición, y ello implica la utilización de instrumentos y procedimientos comunes, (adaptados a los niveles de conocimientos, hábitos y destrezas) que determine la Dirección General.
- La Resolución de la Dirección General de 20 de abril de 1964 en cumplimiento de esa disposición, fija los "niveles mínimos" dentro de cada materia, necesarios para promocionar de curso, que constituyen en opinión de varios autores un primer intento de programación por objetivos.
- La Ley de 29 de abril de 1964 amplía la escolaridad obligatoria hasta los catorce años y se gradúa la enseñanza en ocho cursos, medida que permitió replantear con mayor profundidad la enseñanza primaria.

Los Cuestionarios de 1965 introducen innovaciones muy valiosas: concentran los contenidos en unidades didácticas (globalizadas en los dos primeros cursos, diferenciadas en dos grandes grupos en los cuatro restantes y sistematizadas en séptimo y octavo); amplían los objetivos escolares; introducen el estudio de un idioma extranjero en los dos cursos finales, etc. (2).

El contenido de estos cuestionarios se estructura en cinco sectores fundamentales que Moreno García (1969), por entonces Director del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, representa gráficamente de forma suficientemente expresiva de la importancia que los Cuestionarios conceden al dominio del lenguaje y muy especialmente a la lectura como veremos seguidamente, y a las Matemáticas. Esta es:

a) Técnicas instrumentales de la cultura (Lengua y Matemáticas)	b) Unidades didácticas (Naturaleza y Sociedad) c) Expresión artística (Dibujo, Música y Manualizaciones)	d) Materias de caracter especial (Religión, Formación del Espíritu Nacional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física) e) Habituciones.
---	---	---

Se plantea la lectura como una técnica instrumental con tratamiento didáctico específico. Ello supone, entre otras cosas, la asignación de un tiempo semanal fijo durante los seis primeros cursos, cuya distribución es: en primero y segundo ocupa el mayor porcentaje del periodo semanal (cinco horas), sólo superado por el que se concede a juegos, educación física y recreo, incluidos en el mismo paquete; en tercero, cuatro horas, igual que matemáticas que, a partir de este curso y hasta el final del periodo de educación básica, tiene los mayores porcentajes del tiempo semanal; este tiempo para la lectura se reduce a tres horas y media en cuarto y a dos horas y treinta minutos en quinto y sexto curso; en séptimo y octavo el tiempo de lectura se integra en el conjunto del tiempo que se destina a la lengua. A título de ejemplo, reproducimos la parte de la tabla de distribución semanal de materias por curso en los sectores relativos a técnicas instrumentales, juegos, recreo y educación física (Moreno García, 1969, p.28) que son, en conjunto, las que acumulan los mayores porcentajes del horario escolar.

TABLA DE DISTRIBUCION SEMANAL

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Lectura	5	5	4	3,30	2,30	2,30		
Escritura	4	3	3	2,30	2,30	2,30	4	4
Lengua Española	2	3	3	3	3	3		
Matemáticas	3	3	4	4	4	4	6	6
Juegos, Educación Física y Recreos	6	5,30	4,30	4,30	3,30	3,30	3,30	3,30
TOTAL SEMANAL	30	30	30	30	30	30	36	36

El Cuestionario de lectura está estructurado en torno a tres elementos básicos que se presentan de forma paralela, curso por curso.

1º) El primer apartado recoge las características que deben tener los textos de lectura, tanto desde el punto de vista del contenido, como de la estructura. Se fijaron atendiendo a dos exigencias fundamentales: a) las que proceden de la complejidad de los signos escritos y sus combinaciones y b) las derivadas de la adecuación del léxico a la capacidad de comprensión del escolar (Cuestionarios Nacionales, 1965, p.419).

2º) En el apartado segundo, proceso lector, se destacan las características fundamentales en las que debe basarse la enseñanza de la lectura de cada curso. Se contemplan a partir de las distintas etapas por las que va pasando el aprendiz, desde la simple traducción de grafemas a fonemas hasta la comprensión de un determinado estilo literario, como a título de síntesis reflejan en el preámbulo. Estas son:

- a) Traducción de fonemas en los signos correspondientes.
- b) Comprensión del significado de palabras y frases.
- c) Comprensión de ideas fundamentales en párrafos y textos.
- d) Correcta expresión con matices adecuados.
- e) Comprensión de ideas básicas y fundamentales de un texto con finalidad de estudio.
- f) Comprensión del estilo del texto y de la intencionalidad del autor (p.419).

3º) Finalmente y como tercer componente, se consignan los objetivos básicos que en cada curso deben lograrse con la finalidad de:

- a) Desarrollar hábitos positivos de lectura oral y silenciosa.

- b) Capacitar para identificar palabras con exactitud.
- c) Favorecer la comprensión del significado de lo leído.
- d) Aumentar la velocidad lectora.
- e) Corregir errores y suavizar las dificultades del aprendizaje.

Estos son los objetivos que, en síntesis, deben alcanzarse en lectura con el propósito último de "ampliar el horizonte cultural de los escolares; enriquecer su vida con la experiencia de los autores; inculcarles mejores hábitos, actividades y normas de conducta; capacitarles para resolver sus problemas personales y crearles un deseo de ayudar a los demás" (p.419), fines que ponen de manifiesto los valores formativos que conceden a la lectura en cuanto medio de cultura, de formación intelectual y moral, de socialización y de autonomía y de capacitación para resolver sus problemas. Nos parece que se perfila con claridad el carácter instrumental de la lectura al servicio de la formación integral del alumno.

En los cuestionarios no se define de manera explícita el concepto de lectura del cual se parte, más no resulta difícil deducirlo en función de la estructura que adoptan, el contenido y los objetivos que se van adscribiendo a lo largo del proceso de aprendizaje lector. Por otra parte, revisando algunos escritos de la época, publicados por el CEDODEP y que se dirigen a los profesores con el objeto de ayudarles en la aplicación de estos cuestionarios (Orientaciones para Directores Escolares, 1965; Programas para Colegios Nacionales, 1968, entre otros), nos atreveríamos a afirmar que este fue uno de los puntos iniciales planteados y conscientes de su importancia, tratan de hacer llegar a todos los implicados en el desarrollo del curriculum lo que debe entenderse por lectura. Así, por ejemplo, Arroyo del Castillo (1965) comienza por explicar lo que no es leer, para destacar lo que considera la esencia del concepto: "leer no es simplemente traducir en fonemas una serie de signos ... no consiste tampoco en conocer letras y la unión de las mismas. Leer es conocer palabras, comprender frases, interpretar el sentido del texto y reconocer el estilo" (p.253), que desde una perspectiva de estadios o etapas lectoras se convierten en habilidades básicas que el niño ha de ir dominando de forma progresiva. Este

concepto de lectura se convierte en el punto de partida de la elaboración de los programas para Colegios Nacionales (1968, p.7 Vol.1).

La lectura estructurada en una sucesión de etapas correlativas que conducen a la asimilación del mensaje como culminación del proceso lector (según el enfoque de Fernández Huerta, 1953; Gray, 1957 y otros autores que adoptan el modelo de estadios, de gran tradición didáctica) no nos cabe duda que está también recogido en este cuestionario cuyas etapas fundamentales sintetizamos en las siguientes:

- 1) Etapa de iniciación que parece integrar los cursos primero y segundo. El objetivo fundamental de primero es adquirir la mecánica de la lectura; en segundo se trata de automatizar esos mecanismos. (Véanse los objetivos que se asignan a estos primeros cursos, cuadro IV.2).
- 2) Etapa de progreso centrada esencialmente en el desarrollo de la comprensión a diferentes niveles y en la adquisición de hábitos lectores. Abarca los cursos tercero y cuarto.
- 3) Etapa de profundidad y aplicación plena de la lectura como instrumento de trabajo, de estudio, de información y de recreo (quinto y sexto curso).

Sexto curso parece marcar el fin de la enseñanza formal y específica de la lectura. A partir de séptimo los objetivos se subordinan al empleo de la técnica como instrumento de información y trabajo, de acuerdo con las exigencias de las materias del programa. No obstante, se recomienda al maestro que dedique algunos espacios para intensificar los aspectos comprensivos, expresivos y artísticos de la lectura.

En las páginas siguientes reproducimos el contenido de los Cuestionarios de lectura.

CUADRO IV.2
CUESTIONARIOS DE 1965

CURSO 1º (6-7 AÑOS)

FASES I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de sentido afirmativo</p> <p><u>Estructura</u> 1ª) Frases formadas por tres o cuatro palabras de dos sílabas directas, constituidas por consonantes de un sólo sonido o por el sonido predominante en las de dos sonidos y algunos monosílabos del tipo "el", "un", "es", etc.</p>	<p>a) Reconocimiento de signos y correcta pronunciación de los mismos.</p> <p>b) Interpretación oral de palabras evitando el silabeo</p> <p>c) Comprensión del significado de palabras y frases.</p>	
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de sentido afirmativo y negativo.</p> <p><u>Estructura</u> 2ª) Frases de hasta seis palabras, con sílabas directas (incluyendo el segundo sonido de las letras que lo posean), inversas y mixtas.</p>	<p>a) Pronunciación de las palabras evitando el silabeo.</p> <p>b) Lectura de las frases sin cortes o pausas innecesarias.</p> <p>c) Comprensión del significado de expresiones leídas.</p>	<p>Se referirán, principalmente, a la adquisición de la mecánica de los signos gráficos, sin que ello suponga abandono de la intención comprensiva, pues desde el primer momento han de ofrecerse materiales de lectura con significación y se ha de procurar que los escolares interpreten el sentido de lo que leen</p>
<p><u>Contenido</u> Sencillas expresiones de carácter aseverativo e imperativo.</p> <p><u>Estructura</u> 3ª) Textos de hasta doce palabras, con sentido unitario, divididos en dos o tres frases en las que figuren todas las combinaciones silábicas de nuestra Lengua.</p>	<p>a) Emisión de las frases con la debida entonación.</p> <p>b) Comprensión del significado de los textos propuestos, tanto en lectura oral como silenciosa.</p>	

CURSO 2º (7-8 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<p><u>Contenido</u> Expresiones como las indicadas en el curso anterior, a las de sentido interrogativo y exclamativo. Introducción de sencillos diálogos.</p> <p><u>Estructura</u> Textos de hasta 30 ó 40 palabras, formados por varios párrafos relacionados entre sí.</p>	<p>a) Lectura corriente sin vicios de entonación. Se tomará la oración como unidad de comprobación.</p> <p>b) Comprensión del significado del texto en lectura oral y silenciosa.</p> <p>c) Observación de las pausas en los puntos y comas.</p>	<p>Este curso debe dedicarse, ante todo, a la conversión en hábito de las adquisiciones precedentes. La lectura se practicará con intención de lograr automatismos, cierta rapidez en el acto de leer y una adecuada comprensión lectora.</p>

CURSO 3º (8-9 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<u>Contenido</u> Lectura de caracter descriptivo y narrativo. Diálogos sencillos; poesías asequibles, como romances, villancicos, etc. <u>Estructura</u> Textos de hasta 150 palabras en varios párrafos.	a) Velocidad de 70 palabras por minuto. b) Ritmo creciente y principio del acento de frases. Corrección en las pausas. c) Interpretación de todos los signos de puntuación. d) Comprensión del significado de los textos mediante la iniciación a la lectura comentada. e) Lectura silenciosa sobre realización de tres o cuatro órdenes integradas en un texto.	a) Dominio progresivo del idioma b) Iniciativa al cultivo de la sensibilidad. c) Intensificar los aspectos de la comprensión de lo leído.

CURSO 4º (9-10 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<u>Contenido</u> Temas de caracter narrativo y descriptivo, incluyendo algunos sencillos textos de reconocido valor literario. <u>Estructura</u> Textos de hasta 200 palabras, con párrafos de 30 a 40 palabras. El léxico, en general, no rebasará la cantidad de comprensión del niño	a) Velocidad de 90 palabras por minuto. b) Iniciación a la correcta entonación de frases, en textos literarios sencillos, incluyendo expresiones dialogadas. c) Interpretación de los textos con iniciación a la reflexión sobre su contenido, formulando oralmente resúmenes de los mismos. d) Lectura silenciosa sobre realizaciones de órdenes condicionadas a hechos y situaciones concretas.	a) Información sobre Naturaleza, Sociedad y Religión b) Iniciación al conocimiento de las diversas acepciones de las palabras. c) Cultivo de la sensibilidad a través de los textos literarios utilizados. d) Iniciación a la lectura autónoma.

CURSO 5º (10-11 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<u>Contenido</u> Lecturas diversas, incluyendo textos literarios en prosa y verso de carácter predominantemente narrativo.	a) Velocidad de 110 palabras por minuto. b) Entonación natural y correcto uso de los signos de puntuación, acentuación y pausas. c) Comprensión de los textos, iniciando el análisis del contenido de los mismos y la distinción del sentido directo y figurado de las palabras. d) Reconstrucción de textos cuyas frases se den en desorden	a) Utilización de la lectura como instrumento de trabajo personal. b) Perfeccionamiento de la lectura expresiva.

CURSO 6º (11-12 AÑOS)

I. TEXTOS	II. PROCESO LECTOR	III. OBJETIVOS
<u>Contenido</u> Textos que incluyen todas las variantes que suele ofrecer el lenguaje escrito corriente.	a) Velocidad de 220 palabras por minuto. b) Entonación correcta. c) Comprensión de los textos iniciando la crítica de su contenido.	a) Aplicación plena de la lectura como medio de trabajo escolar, cultivando específicamente las finalidades de estudio, información complementaria, cultivo del gusto literario y recreo.

CURSOS 7º Y 8º (12-13 Y 13-14 AÑOS)

<p>Las características y los objetivos de la lectura en estos cursos estarán subordinados al empleo de esta técnica como instrumento de información y trabajo, de acuerdo con las exigencias de las materias del programa.</p> <p>No obstante, pese a que no se asigne a la lectura un carácter formal, deberá el Maestro dedicar algunos espacios a la intensificación de los aspectos comprensivos, expresivos y artísticos de la lectura.</p>
--

Como podemos apreciar, los niveles que se fijan para cada etapa no son realmente muy distintos a los del anterior Cuestionario (1953). Se propone un aprendizaje sin prisas, pero sin pausas, en el que se unen desde el principio los procesos

mecánicos y comprensivos, aunque en el inicio se da una prioridad a aquellos.

Los cuestionarios se completaron con programas para Colegios Nacionales elaborados por el CEDODEP (1968) que resultaron de gran ayuda para el profesorado. En ellos figuraban con mayor precisión normas metodológicas y actividades adecuadas para la consecución de los objetivos previstos en cada unidad. Los objetivos, aparecen también más especificados. Estos programas incluyen, además, en todos los cursos:

- a) Un programa básico que desarrolla todos y cada uno de los factores que están implicados en el proceso lector (perceptivo, verbal, interpretativo, razonamiento, velocidad)
- b) Un programa recreativo para cultivar el desarrollo artístico y emocional de los alumnos.
- c) Un programa extensivo cuya finalidad es facilitar a los alumnos una información más amplia a través de lecturas de carácter histórico, religioso, geográfico, etc.
- d) Programa para una enseñanza correctiva con indicaciones alusivas al proceso lector.

Otra nota destacada de estos programas es que las tres primeras semanas del curso de iniciación a la lectura (1º curso) se dedican a actividades de prelectura (discriminación visual de objetos, representación gráfica de los mismos, vocabulario, etc).

1.3 ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS DE 1970

Siguiendo con el proceso histórico, en 1970 se realiza un importante esfuerzo para la renovación del sistema educativo en favor de la calidad de la enseñanza. El 4 de agosto de ese año se publica la Ley General de Educación que introduce importantes innovaciones en el sistema educativo español.

Entre los documentos legales que se dictan ese mismo año, desarrollando esta ley, nos interesa centrarnos en las Orientaciones Pedagógicas, aprobadas cuatro meses más tarde (O.M. de 2 de diciembre de 1970), en las que se incluyen un conjunto de líneas directrices y sugerencias para la acción didáctica que afectan a los objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas para cada una de las áreas y los niveles de la E.G.B., y las normas para la evaluación, la orientación y la temporalización del trabajo escolar. Su carácter abierto, indicativo, deja un margen de flexibilidad para adaptar los programas a las características psicobiológicas de los alumnos, posibilidad que no siempre fue utilizada.

Se trata de un documento denso (3) que pretende orientar la actuación del profesor hacia la consecución del fin general de la E.G.B. (formación integral y armónica igual para todos, pero adaptada a las capacidades de cada uno) y del modelo de educación personalizada que se proponía, en el que convergen principios educativos, didácticos y organizativos muy importantes: individualización de la enseñanza, desarrollo de los aspectos sociales, agrupamientos flexibles de alumnos, orientación y atención tutorial permanente, trabajo en equipo de los profesores, evaluación formativa, atención y recuperación de las dificultades de aprendizaje, etc. (4).

Limitándonos al área que nos ocupa, observamos cambios importantes respecto de los planteamientos anteriores que afectan a varias dimensiones:

- 1º) La lectura se integra en el área de lenguaje y pierde el carácter específico con horario propio que le concedían los cuestionarios de 1965.
- 2º) Observamos una fuerte incidencia en el proceso de comprensión y en el papel instrumental de la lectura al servicio del aprendizaje.
- 3º) La lectura es analizada como un conjunto de habilidades específicas focalizadas en torno a la comprensión (interpretar, valorar, organizar y retener información, fundamen-

talmente).

- 4ª) Se aumenta la exigencia en los niveles de adquisición. Se adelantan a cursos tempranos objetivos, procesos de lectura y finalidades que los currícula anteriores incluía en grados posteriores.

Brevemente desarrollaremos estos aspectos que representan, desde nuestro punto de vista, los cambios mas significativos.

Las Orientaciones Pedagógicas estructuran el contenido de la E.G.B. en dos grandes áreas: de experiencia (Sociales y Naturales) y de expresión (Lenguaje, Matemáticas, Expresión Plástica y Expresión dinámica). En varios lugares del texto se repite el propósito de dar un caracter secundario a los contenidos culturales, en beneficio de las áreas de expresión por su contribución al desarrollo de la capacidad de comunicación en sus vertientes expresivas y comprensivas. El área de Lenguaje ocupa, dentro de este conjunto, un lugar de atención preferente en cuanto que "es un instrumento básico de comunicación, fundamento de todas las actividades y áreas educativas" principio que apoyan en la conexión entre la madurez mental y el progreso idiomático (aprender a hablar es, en cierto modo, equivalente a aprender a pensar) y de manera muy especial en la correlación entre el dominio del lenguaje y el progreso escolar en general:

"La adquisición de ciencia es en primer lugar una adquisición de vocabulario ... El dominio de la lengua facilita el conocimiento científico ... La destreza en lectura comprensiva y en la expresión ordenada y coherente del propio pensamiento, verbalmente y por escrito, es garantía de éxito en todas las materias de enseñanza" (Orientaciones Pedagógicas, Ed. Escuela Española, 1978, p.61).

Hablar (expresión y comprensión oral), leer y escribir se convierten, desde esta perspectiva, en los tres ejes sobre los que se articulan los objetivos específicos de lenguaje para toda la primera etapa de la E.G.B. y el primer curso de la segunda.

De la misma forma, en función de su caracter mediador y de fundamento de todas las actividades del aprendizaje y del

progreso escolar se concluye y resalta que:

"1º) La enseñanza de la lengua española debe ser una preocupación constante a lo largo de todo el proceso educativo desde su iniciación; 2º) no se limitará a un horario determinado ni se encerrará en el marco estricto de una disciplina. Es un quehacer de todo momento que afecta a todo el profesorado en todos los niveles" (O.P. 1978, p.61).

Se propone, además, un enfoque integrador y globalizado:

"La enseñanza del lenguaje en la Educación General Básica se apoyará, casi exclusivamente, en las experiencias de los alumnos y de su medio ...; cualquier situación puede ser pretexto y ocasión para que el alumno ... adquiera fluidez y expresividad, enriquezca su vocabulario y, en fin, perfeccione su lenguaje" (O.P., 1978, p.61).

Aunque también se reconoce que:

"Los aspectos más instrumentales del lenguaje (lectura y escritura en la primera etapa, y morfo-sintaxis en la segunda) precisarán un tratamiento específico y un horario propio, aunque sin perder la necesaria conexión con los demás aspectos de este área. La adquisición de los mecanismos de escritura debe realizarse simultáneamente y paralelamente a la lectura con frases o textos siempre significativos" (O.P. 1978, p.61).

Valoramos positivamente este planteamiento que hace de la lengua un foco de atención permanente a lo largo de todo el proceso educativo. Nos parece también muy positivo el énfasis que se pone en la necesidad de dotar de significación a los aprendizajes instrumentales y de interrelacionar las distintas modalidades del lenguaje (oral y escrito, expresivo y comprensivo) y estas con las demás áreas. Pero junto a estos y otros aspectos favorables, como por ejemplo la insistencia en la vertiente comprensiva de la lectura, encontramos algunas ausencias que afectan a factores importantes en las etapas previas del aprendizaje lector y una excesiva polarización hacia el papel instrumental de la lectura desde los primeros niveles del aprendizaje.

En las Orientaciones Pedagógicas no encontramos ninguna mención explícita sobre el concepto de lectura. No obstante, es fácil inferirlo si se analizan los objetivos específicos, los niveles y contenidos que se adscriben a cada uno de los cursos, así como las sugerencias que se hacen para la evaluación y las recomendaciones metodológicas, aspectos que pasamos a exponer.

Los objetivos específicos se integran en el apartado denominado "comprensión lectora", título ya suficientemente expresivo. Son objetivos muy amplios, se proponen con carácter general para toda la E.G.B y ninguno de ellos alude de forma directa al proceso de adquisición de la mecánica de la lectura, decodificación grafofónica. La mayoría describen habilidades específicas de comprensión, (interpretativas y valorativas fundamentalmente) y recogen el carácter instrumental de la lectura en sus facetas instructiva, informativa, de estudio, de evasión o recreo, aunque la extensión de los objetivos, nos permite afirmar que se pone el acento más en las primeras funciones que en las segundas. Estos son los objetivos específicos que se describen bajo el epígrafe "comprensión lectora":

- Hábitos y destrezas para la lectura silenciosa y comprensiva a una velocidad progresiva.
- Capacidad para captar las partes en que se estructura el contenido de un texto, así como el sentido implícito que puede tener.
- Capacidad para valorar lo leído y para diferenciar el relato objetivo de los hechos y la exposición de opiniones.
- Capacidad para servirse de las ideas adquiridas mediante la lectura.
- Capacidad de utilizar técnicas y métodos de estudio relacionados con el material escrito.
- Capacidad de manejar el diccionario e interpretar símbolos, diagramas, siglas, proverbios, refranes y sentencias.
- Actitud positiva hacia la lectura (dirigida y personal) como pasatiempo y como medio de aprendizaje (pp. 61-62).

Estas mismas características (ausencia de habilidades referidas a la decodificación, insistencia, por el contrario, en las que desarrollan la comprensión y en el papel instrumental de la lectura) se observan en el apartado "niveles y contenidos" que según López del Castillo, 1982, señalan, a diferencia de los

objetivos específicos, las metas concretas que los alumnos han de alcanzar gradualmente, aunque siguiendo su propio ritmo, durante los ocho cursos de la E.G.B. Constituyen, por tanto, niveles de adquisición, objetivos que se sugieren para cada curso y que van marcando el grado de progreso. De hecho, se pretendió formularlos en términos operativos con el propósito de que los profesores pudiesen evaluar, controlar y revisar las adquisiciones de los escolares (López del Castillo, 1982, p.196).

Pues bien, en el primer curso de la E.G.B. se señalan por ejemplo, tres únicos objetivos que atienden a la comprensión de textos sencillos, respuesta a órdenes escritas, y a la lectura personal como medio para expresar actitudes e intereses lectores; en segundo se introducen las habilidades interpretativas (de órdenes, de refranes) y valorativas (distinguir hechos reales de fantasías ...) así como la utilización de la lectura con fines informativos y escolares (saber obtener información, resolver problemas que plantea el trabajo escolar con ayuda de la lectura); en tercero se insiste en las mismas habilidades interpretativas y valorativas y se introduce la lectura como medio de aprendizaje y utilización de esta actividad en sus distintas modalidades, etc.

Presentamos a continuación el extracto de niveles que se adscriben a cada curso. En ellos se integran aspectos de contenido y proceso que los Cuestionarios de 1965 presentaban por separado; en relación con aquellos Cuestionarios, observamos importantes diferencias que afectan a la secuenciación de estos niveles/objetivos y al grado de exigencias por curso, que se ha elevado notablemente.

CUADRO IV.3
EXTRACTO DE NIVELES Y CONTENIDOS REFERIDOS A LA LECTURA
EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS, 1970.

CURSO	NIVELES Y CONTENIDOS
Primer nivel	<p>Responder adecuadamente a instrucciones orales y escritas.</p> <p>Lectura comprensiva de textos sencillos de hasta doce palabras divididas en dos o tres frases, a cincuenta palabras por minuto.</p> <p>Lectura personal del alumno que ponga de manifiesto sus actitudes.</p>
Segundo nivel	<p>Saber obtener información.</p> <p>Distinguir entre hechos reales y fantasías.</p> <p>Lectura comprensiva de textos sencillos con sentido unitario a 60 palabras por minuto.</p> <p>Interpretación de órdenes dadas por escrito.</p> <p>Distinguir las partes de un texto.</p> <p>Interpretación de refranes.</p> <p>Resolver problemas que plantea el trabajo escolar con ayuda de la lectura.</p> <p>Hábito de utilizar los medios informativos.</p>
Tercer nivel	<p>Lectura comprensiva de textos de hasta 150 palabras en varios párrafos, a 70 palabras por minuto, interpretando todos los signos de puntuación.</p> <p>Hábito de lectura como medio de aprendizaje.</p> <p>Utilización de la lectura en sus distintas modalidades.</p> <p>Seguir instrucciones escritas relacionadas con normas de juego, reglamentos, funcionamiento de mecanismos, aparatos, etc.</p> <p>Distinguir las partes en que se estructura el contenido de un texto, ponderando su respectiva significación e importancia.</p> <p>Estimación elemental de la objetividad y veracidad de lo leído y distinción del relato objetivo de hechos y la exposición de opiniones.</p> <p>Interpretación de proverbios y sentencias.</p> <p>Saber recoger información sobre temas dados.</p> <p>Utilización de los medios informativos en el quehacer escolar.</p> <p>Manejar el diccionario.</p>
Cuarto nivel	<p>Lectura comprensiva de textos de hasta 200 palabras, con párrafos de 20-30 palabras a 90 por minuto y correcta pronunciación de frases dialogadas.</p> <p>Utilización de algunas técnicas de estudio.</p> <p>Captar el sentido indirecto o implícito del texto.</p> <p>Recogida de datos para la solución de problemas concretos.</p> <p>Uso de la prensa para ciertos trabajos escolares.</p> <p>Sencillos comentarios de texto.</p>
Quinto nivel	<p>Comprender y expresar pensamientos en oraciones de cierta complejidad.</p> <p>Estimación crítica de la veracidad y autenticidad de la información recibida.</p> <p>Lectura comprensiva y correcta atendiendo a signos de entonación, acentuación y pausas, a unas 110 palabras por minuto.</p> <p>Perfeccionamiento en las técnicas de estudio: manejo frecuente del diccionario, organización y uso del fichero.</p> <p>Conocimiento de giros lingüísticos.</p> <p>Análisis de argumentos, refuerzos, contradicciones, consecuencias.</p> <p>Utilización selectiva de los medios informativos.</p>
Sexto nivel	<p>Captar en el lenguaje oral y escrito la relación razón-consecuencia, el grado de exactitud, lo supuesto e implicaciones, refuerzos y contradicciones, y percibir la falacia del pensamiento.</p> <p>Uso en las técnicas propias de la lectura silenciosa a velocidad creciente.</p> <p>Lectura de textos literarios.</p>
Séptimo nivel	<p>Valoración crítica de lo que se lee y escucha.</p> <p>Resumir textos de carácter informativo, reteniendo las ideas fundamentales.</p> <p>Perfeccionamiento en las técnicas de estudio.</p> <p>Lectura de textos seleccionados de la literatura española.</p>
Octavo nivel	<p>Sintetizar, tomando notas escritas, las ideas fundamentales de lo leído o escuchado.</p> <p>Distinguir cada una de las partes en que se estructura un artículo, folletos y libros sobre un mismo tema.</p> <p>Estimar y comentar los diversos valores de un texto literario.</p>

La lectura como desarrollo de una serie de habilidades específicas centradas en el proceso de la comprensión queda bien reflejado en este planteamiento. Se vuelve a insistir y se matizan estas habilidades en el apartado que las Orientaciones dedican a la evaluación, sugerencias sobre procedimientos. En ellas se lee:

"Para evaluar el nivel de comprensión lectora, por ejemplo, se puede proceder partiendo de un texto de lectura previamente seleccionado, de acuerdo con el nivel de los alumnos. A través de preguntas y actividades sobre el texto, se valorarán distintos aspectos de comprensión:

- Retención de lo leído.
- Organización de lo leído.
- Interpretación de lo leído.
- Valoración de lo leído" (p.95).

Finalmente y por lo que respecta a las actividades y directrices metodológicas para conseguir los objetivos propuestos, las Orientaciones Pedagógicas son muy poco explícitas. De acuerdo con su planteamiento inicial, que recomienda un tratamiento simultáneo de la lectura y la escritura, relacionan bajo un mismo epígrafe (comprensión lectora y expresión escrita) las actividades que se sugieren, centradas, como rasgo fundamental, en proporcionar a los niños diferentes oportunidades para ejercitar la lectura y la escritura. En relación a la lectura se señala de forma textual: "Oportunidades variadas para la ejercitación de la lectura como pasatiempo y medio de aprendizaje, utilizando la biblioteca de la clase o del Centro". Y pasan, a continuación, a enumerar los tipos de textos que se pueden utilizar:

- "Tebeos, descripciones, relatos, biografías, cuentos, leyendas, poemas infantiles y populares, canciones, adaptaciones teatrales.
- Periódicos, revistas, cartas e informes.
- Técnicas de estudio y trabajo; textos de tema geográfico, histórico, diccionarios, enciclopedias infantiles, índices, ficheros, etc." (p.62).

En suma, en todos los apartados analizados observamos una

gran insistencia por destacar la importancia del proceso de la comprensión y la necesidad de que el niño vaya adquiriendo las habilidades que la integran. Se enfatiza también el papel instrumental de la lectura. De un modelo de estadios o etapas lectoras, hemos pasado a un modelo de habilidades centrado, casi de forma exclusiva, en las denominadas habilidades superiores y a un mayor grado de exigencias.

Nos parece criticable:

- a) La excesiva polarización hacia el papel instrumental de la lectura desde los primeros niveles de aprendizaje.
- b) La falta de sugerencias sobre la distribución del tiempo especialmente en la técnica de la expresión lectora.
- c) Que los objetivos de cada nivel sean confusos y mal graduados pues no tienen en cuenta la dificultad de las habilidades.
- d) La nula atención que se presta a las habilidades inferiores de la lectura y al proceso de decodificación, aspecto que, como veremos seguidamente, se corrige en 1977 en las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas a los primeros cursos de E.G.B y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar.
- e) Finalmente, creemos que deberían haberse desarrollado más las orientaciones metodológicas y las cuestiones relativas al tiempo específico para el aprendizaje de la lectura.

En 1977 la Dirección General de Educación Básica saca a la luz, con carácter experimental, unas nuevas orientaciones para Preescolar y los dos primeros cursos de la E.G.B., que preludian la reforma que se realiza en la década de los años ochenta. Se introduce la organización cíclica (el ciclo como unidad de programación, evaluación y promoción), se autoriza la permanencia de un año más en el ciclo de los alumnos que no logran los objetivos, se fijan los denominados Niveles Básicos de Referencia como objetivos mínimos y obligatorios, y se recomiendan programas específicos de adaptación y preparación en lenguaje, psicomotri-

cidad y otros sectores para los niños que acceden a la E.G.B. sin haber realizado educación preescolar, entre otras innovaciones.

En estas Instrucciones se corrigen algunas de las carencias que presentaban las Orientaciones Pedagógicas en materia de lectura: se incluyen objetivos más precisos y completos que se integran en un apartado denominado "comprensión y expresión lectoras"; se señalan actividades también más concretas y sugerentes (condición, no obstante, que sólo cumplen algunas); estas actividades se presentan en paralelo a los objetivos y se llama la atención sobre algunos puntos importantes que se refieren a los métodos más adecuados para la iniciación a la lectura. En este último aspecto, consideran que "el profesor debe estructurar su propio método o elegir alguno de los conocidos", y aunque se sugiere aprovechar lo positivo de cada uno (fonético, silábico, global, mixto), se decantan por un método mixto pues "en general en la lectura se trata de conseguir un ANALISIS-SINTESIS continuo que va de la letra a la palabra o de la palabra a la letra"; se concluye este apartado matizando "nunca se podrían componer palabras o leer si no son conocidas las letras que las forman" (p.49).

Observamos, por el contrario, que sigue recortándose el tiempo que se fija para el aprendizaje de la lectura, adelantándose en consecuencia su uso como medio de aprendizaje. En el preámbulo que introduce los niveles básicos de referencia de las distintas áreas se dice:

"... acceso a tercero de E.G.B con dominio de las técnicas instrumentales, conscientes de que la carencia o deficiencia de las mismas puede originar un alto porcentaje de fracasos escolares en los cursos siguientes" (p.15)

Y más adelante, antes de desarrollar los objetivos y actividades del ciclo se incluye como nota:

"Después del segundo curso debemos plantearnos varias cuestiones sobre el nivel alcanzado en la lectura de estos niños:

- A) Si la mecánica lectora está bien conseguida.
- B) El ritmo lector.
- C) La velocidad lectora.
- D) La expresión o entonación.
- E) La comprensión y crítica de lo leído" (p.52).

Otros problemas que plantean en esta misma nota es la conveniencia de utilizar los tipos de lectura oral, silenciosa, individual, colectiva, el tiempo dedicado a ella y el tipo de lectura que se debe elegir, cuestiones que simplemente enumeran (como hemos hecho nosotros) sin aportar orientaciones concretas en torno a esta problemática.

Los objetivos que las Instrucciones de 1977 señalan para el Ciclo Preparatorio (1º y 2º de E.G.B) son:

- a) Llegar a la adquisición de todos los fonemas.
- b) Perfeccionamiento progresivo del ritmo lector.
- c) Favorecer la buena entonación lectora.
- d) Desarrollar progresivamente la comprensión lectora.
- e) Favorecer el gusto lector.
- f) Adquirir el hábito lector.
- g) Aprender a seleccionar sus lecturas.

1.4 PROGRAMAS RENOVADOS DE 1981 Y 1982

Al comienzo de los años ochenta se diseña en nuestro país un nuevo proyecto de reforma que afecta a la estructura organizativa de la E.G.B y a algunos aspectos del curriculum que se concretan en el Documento Base de los Programas Renovados (5).

Desde un punto de vista organizativo, la E.G.B se estructura en tres ciclos, aunque conserva la división en dos etapas. La primera etapa la conforman los Ciclos: Inicial (1º y 2º de E.G.B), y Medio (3º, 4º y 5º); la segunda queda integrada en el denominado Ciclo Superior (6º, 7º y 8º).

El documento base que precedió a la ordenación legal de los Programas Renovados explica que, con el establecimiento de los ciclos, se pretende la integración de los cursos en unidades temporales más amplias que den una mayor unidad al proceso educativo, permitan una mejor adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ritmo evolutivo de los escolares, y una mayor flexibilidad en la organización escolar y en la promoción de los alumnos y se argumentan razones psicológicas, pedagógicas y didácticas, sociológicas y organizativas, para justificar esa elección.

Las áreas en las que se organiza el contenido, sufren también modificaciones que afectan especialmente a la estructura interna que adoptan (se dividen en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia, actividades); se incluyen también algunos contenidos nuevos en las áreas ya existentes. El cambio más significativo es, no obstante, el establecimiento para cada ciclo y área de unas enseñanzas mínimas, niveles básicos de referencia en los Programas Renovados, que constituyen los objetivos que, con carácter obligatorio, han de conseguirse para promocionar de ciclo. Con ello se pretende evitar el riesgo de la indefinición de los programas, posibilitar el control del rendimiento de los alumnos, del profesorado, de los centros y del propio sistema educativo" (Documento base, 1980).

Con los Programas Renovados pasamos de una organización de la enseñanza no graduada, a la graduación por ciclos y de un curriculum abierto/orientativo, a un curriculum prescriptivo. Las enseñanzas mínimas son el referente obligado para la promoción de Ciclo. El Ciclo es la unidad básica de programación, de aprendizaje, evaluación y promoción, como se diseñó en las Instrucciones de 1977.

Aunque el proyecto de reforma comprendía toda la enseñanza básica, sólo se reglamentaron el Ciclo Inicial (Real Decreto 69/1981 de 9 de enero, y Orden Ministerial de 17 de enero por la que se fijan las enseñanzas mínimas de Preescolar y Ciclo Inicial) y el Ciclo Medio (Real Decreto 710/1982 en el que

también se fijan las enseñanzas mínimas para este ciclo). La propuesta curricular para el Ciclo Superior de la E.G.B., realizada conjuntamente con las autoridades de las Comunidades Autónomas que tenían transferencias educativas, se difundió en 1984 (Vida Escolar, n° 229-239) con carácter de anteproyecto o "documento abierto y participativo, de apoyo técnico, no exhaustivo", según reza la editorial de la citada revista, para que los grupos de trabajo y experimentación de la reforma del Ciclo Superior, los centros, profesionales y toda la comunidad educativa pudiesen experimentar, debatir, reflexionar, sugerir e implicarse en la reforma que se proyectaba. Originariamente planteados como ensayo de experimentación participativa, debidamente asesorada y sistemáticamente seguida por la Administración, no llegaron a implantarse.

En los Programas Renovados de los Ciclos Inicial y Medio se plantea la lectura de manera muy similar a las Orientaciones Pedagógicas, aunque la coincidencia es mayor con respecto a las Instrucciones de 1977 a las que consolidan. Existen, no obstante, también, diferencias.

La lectura permanece integrada en el área de Lenguaje, cuyos objetivos (enseñanzas mínimas) se articulan en torno a tres bloques temáticos en el Ciclo Inicial: 1) Comprensión y expresión oral; 2) lectura y 3) escritura que se subdivide en caligrafía, ortografía y composición.

En el Ciclo Medio, los objetivos de la lectura se reparten en tres bloques distintos, perdiendo en nuestra opinión, la especificidad con que se le dota en el ciclo anterior y en Preescolar, que también cuenta con un bloque específico de lectura. Los aspectos referidos a la lectura oral con adecuada pronunciación y modulación se integran en el bloque 1º, "lenguaje oral". Los de lectura silenciosa, con finalidad de estudio, de recreo o de información, para buscar algún dato, se presenta en el bloque 2º, "lenguaje escrito". Finalmente, los objetivos que aluden a las habilidades para extraer la información, ordenarla y presentarla de forma personal, con palabras propias (subraya-

dos, resúmenes y esquemas principalmente) se desarrollan en el bloque 5º, "técnicas de trabajo".

La lectura queda definida al igual que en los programas anteriores, como capacidad para comprender. En la introducción al área de Lengua Castellana del Ciclo Medio se dice "la lectura o comprensión de mensajes escritos" (Vida Escolar, 1982, p.15) y en la del Ciclo Inicial se señala, de igual modo, "... lo único obligatorio es que desde el principio se entienda lo que se lee, de otro modo, no existe verdadera lectura" (Programas Renovados, C.I. Escuela Española, p.32).

Los objetivos que se asignan a cada uno de los ciclos son más precisos, pero su nivel también es más alto, cuestión que contrasta con el carácter mínimo que deben tener en cuanto especifican lo básico y obligatorio. Como ejemplo significativo señalamos:

a) Algunos objetivos que en anteriores planteamientos se adscribían a los primeros cursos de la escolaridad, se adelantan a Preescolar, modalidad no obligatoria, en la que se plantean las siguientes enseñanzas mínimas:

- Leer palabras y comprender su significado.
- Conocer, identificar y diferenciar todas las letras aisladas.
- Leer en voz alta con pronunciación clara y correcta.

(Anexo I, Orden de 17 de enero 1971; BOE 21 enero)

b) El primer objetivo que se especifica para el Ciclo Inicial señala: "Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora" (anexo I, Orden 17 de enero), objetivo de gran ambigüedad y sujeto, por ello, a diferentes interpretaciones. ¿Qué quieren significar los autores?, ¿están señalando el fin de la enseñanza formal de la lectura?. Creemos que efectivamente, la respuesta puede ir en esa dirección, pues en los Reales Decretos donde se regulan las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial y Medio se señala explícitamente:

"Se incorporarán al Ciclo Medio todos los alumnos que habiendo cursado el Ciclo Inicial hayan adquirido el dominio suficiente de las técnicas instrumentales para seguir con aprovechamiento los aprendizajes de los cursos que comprende este ciclo" (art. 6º R.D 69/81 y art. 3º R.D 710/82).

La pérdida de identidad de la lectura como bloque propio en el Ciclo Medio, que ya hemos comentado, permite que nos reafirmemos en esa interpretación. Se pasa con demasiada velocidad, en nuestro criterio, de un periodo en el que la lectura es objeto de aprendizaje (se lee para aprender a leer) a otro en el que la lectura es medio de aprendizaje (se lee para aprender), matices importantes que pueden influir en el tratamiento del área, tiempo que se dedica, metodología, recursos, entre otros aspectos.

Los Programas Renovados dedican también un apartado para comentar el problema de los métodos de iniciación al aprendizaje de la lectura, en el que vienen a expresar la misma postura que se reflejó en las Instrucciones de 1977. Plantean, sin embargo, el problema del momento idóneo para la iniciación, respecto a lo cual se señala:

"Debe hacerse cuando el niño posea madurez para ello, es decir, que alcance un nivel suficiente de:

- Percepción y discriminación visual.
- Comprensión y discriminación auditiva.
- Desarrollo oral (vocabulario y pronunciación).
- Lateralización definida, con correcta localización espacial.
- Coordinación psicomotriz para el dominio del trazo gráfico.

Puede comprobarse el nivel de madurez mediante [...] tests, o por la observación directa del trabajo escolar, pero [...] no hay ninguna razón para retrasar la iniciación en la lectura si el alumno está dispuesto para ella, ni forzar el aprendizaje cuando no se dan estas condiciones.

Los objetivos no son obligatorios en el nivel preescolar y están siempre condicionados a la madurez del alumno [...]. Lo único que debe considerarse obligatorio es que desde el primer momento, el niño entienda lo que lee ..." (p.32).

Los Programas Renovados sugieren para cada objetivo, una relación de actividades que pueden permitir conseguirlo. Son algo más precisas y orientadoras, pero, en general, se centran más en el resultado que en la explicación del proceso. Como ejemplo, véase las actividades que se proponen en torno a un objetivo del Ciclo Inicial:

OBJETIVO	ACTIVIDADES
Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 150 palabras, adecuado al nivel y con argumento claramente definido, que no contenga más de seis ideas principales. Responder a un cuestionario (oral o escrito) sobre lo leído.	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir la técnica de lectura silenciosa desde el principio. <ul style="list-style-type: none"> . Hacer ejercicios de lectura teniendo cuidado de no mover los labios (...) - Lectura silenciosa con control del tiempo empleado: <ul style="list-style-type: none"> . Responder a un cuestionario (oral o escrito) de comprensión. . Hacer un resumen. . Explicar las ideas principales. - Hacer lectura simultánea: mientras un alumno o el profesor lee en voz alta, los demás siguen la lectura en silencio. <p>(Programas Renovados del C.M. Vida Escolar, 1982, p.18).</p>

Los tipos de textos sobre los que han de ejercitarse las actividades de lectura y sus características (extensión, cantidad de ideas que contienen, etc) se integran en los niveles básicos que explicitan las enseñanzas mínimas, circunstancia que es fundamentalmente recogida en los Programas Renovados del Ciclo Medio y que se utiliza para graduar los objetivos por cursos. El Documento de Base (1980) refiere la finalidad de los libros de lectura y los tipos de estructuras que deben plantearse, esto sólo centrado en el Ciclo Inicial. En este Documento se dice:

"Los libros de lectura estimularán, sobre todo, el interés por la misma, mediante una buena selección de temas, estilos, nivel de dificultad y cuanto pueda favorecer la dedicación infantil a este tema, evitando que el exceso y reiteración en el comentario y análisis del texto pueda dificultar la creación del hábito de lectura.

... en el Ciclo Inicial ... los libros de lectura deberán recoger textos que narren, describan o traten sobre temas propios de la experiencia infantil, de su entorno socio-cultural y del que ponen a su alcance los distintos medios de comunicación".

(Documento de Base, 1981, pp.12-13).

Estas recomendaciones nos parecen interesantes; el problema es cómo han sido recogidas por los diferentes editoriales y el modo en el que el profesorado subsanen las ausencias o planteen las actividades sobre estos textos (6).

Finalmente, los Programas Renovados recomiendan un total de siete horas (máximo) a la semana para el aprendizaje de la lengua. Especialmente interesante nos parece la recomendación de que "en la distribución horaria escolar deberán proveerse tiempos para que cada profesor atienda individualmente o en pequeños grupos a aquellos alumnos que por cualquier causa necesiten actividades de apoyo y refuerzo para llegar al dominio de las técnicas instrumentales" (Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero. B.O. del M.E.C., febrero 1981).

En el cuadro siguiente, reflejamos los objetivos mínimos que se proponen para la lectura en los Programas Renovados de los ciclos Inicial y Medio.

CUADRO IV.4
ENSEÑANZAS MÍNIMAS APLICADAS AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LOS CICLOS INICIAL Y MEDIO
(R.D. 69/1981; R.D. 710/1982)

Ciclo Inicial	Bloque temático 2 .- Lectura	
	2.1	Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora.
	2.2	Leer claramente teniendo en cuenta las pausas, la pronunciación y la entonación.
	2.3	Conseguir una lectura expresiva.
	2.4	Comprender un texto leído (cuento, narración, poema), explicando al menos sus partes esenciales.
	2.5	Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura.
	2.6	Adquirir el hábito lector.

Ciclo Medio	Bloque temático 1 .- Lenguaje oral
	1.5 Leer en voz alta un texto de unas 200 palabras, con la pronunciación, ritmo, pausas y entonación adecuados, a una velocidad mínima de 100 palabras por minuto.
	Bloque temático 2 .- Lenguaje escrito
	2.1 Leer silenciosamente y sin articulación labial un texto de unas 200 palabras, adecuado al nivel, con argumento claramente definido. Explicar las ideas esenciales (explícitas e implícitas) y las relaciones entre ellas, haciendo un resumen y contestando a un cuestionario (oralmente o por escrito).
	2.2 Saber recurrir a la lectura para buscar información en diccionarios, enciclopedias y obras monográficas de la biblioteca escolar.
	2.3 Dedicar tiempo libre a la lectura de obras recreativas, desarrollando su gusto estético personal. Hacer una breve reseña de algunas obras leídas.
	2.4 Conocer textos literarios y comentar algunos aspectos.
	Bloque temático 5 .- Técnicas de trabajo
	5.1 Desarrollar en las actividades habituales, y adquirir un dominio adecuado al nivel, de las siguientes técnicas de trabajo:
	- Subrayado.
	- Realización de esquemas.
	- Resumen o extracto de un texto escrito.
	- Búsqueda y ordenación de documentación escrita o gráfica sobre un tema.

2. LA LECTURA EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACION PRIMARIA

Mejorar la calidad de la enseñanza y armonizar nuestro sistema educativo con los de otros países europeos son dos razones para justificar la reforma proyectada en los años noventa. El 3 de octubre de 1990 es aprobada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) iniciándose una nueva etapa en el sistema educativo español que establece un nuevo currículo escolar, entre otros aspectos innovadores que no vamos a comentar (7).

El curriculum se define como "un conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente" (LOGSE, art.

4º,1.)). En este mismo artículo de la Ley se precisa que el Gobierno fijará "los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes". Este primer nivel de diseño curricular ha de completarse con los elaborados por las administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma y, en su caso, por el MEC, por los centros y los profesores. Se pretende, en definitiva, que sea un curriculum abierto y flexible que se acomode a la realidad socio-económica y cultural de cada Comunidad Autónoma, que atienda a las peculiaridades de la comunidad educativa y a las características de los alumnos.

Entre los diversos Decretos que a partir de la LOGSE han venido publicándose desde 1991, merecen nuestra atención los que desarrollan el curriculum de la Educación Primaria (primera etapa de la enseñanza obligatoria, estructurada en tres ciclos de dos años de duración) y entre ellos, destacamos el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio en el que se definen las enseñanzas mínimas; Real Decreto 1344/1991 por el que el Ministerio de Educación y Ciencia establece el currículo para todo el ámbito de su competencia; y la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación (Resolución de 5 de marzo de 1992) por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Primaria y se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos.

La nueva Educación Primaria mantiene entre sus objetivos la adquisición de los aprendizajes básicos. Su finalidad explicitada en la LOGSE es "proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en el medio" (LOGSE, art. 12).

Los complejos procesos cognitivos que suponen la expresión oral, la lectura y escritura figuran englobados en el área de

Lengua Castellana y Literatura. Se parte de una concepción funcional de la lengua, como medio de comunicación y de representación del mundo y, en consecuencia, el aprendizaje del lenguaje supedita el conocimiento del código y otros elementos convencionales al marco de la significación. En torno a estas dos ideas gira la introducción al área de Lengua Castellana y Literatura (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991) cuyo objetivo último ha de ser que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas básicas de la lengua: "escuchar, hablar, leer y escribir", para las que se sugiere un planteamiento relacionado que potencie, por igual, la dimensión oral y la escrita. En relación a este punto se dice:

"El hecho de que la lengua escrita, mucho más que la oral, requiera de una enseñanza sistemática y planificada, se ha utilizado algunas veces como argumento para justificar una presencia mayor, cuando no exclusiva, de la lengua escrita en la enseñanza escolar. No hay razones válidas, sin embargo, para supeditar el conocimiento de la lengua escrita al de la lengua oral, sobre todo, cuando ambas tienen muchos elementos comunes, especialmente en situaciones más formalizadas.

La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito, en cuanto eficaz instrumento de comunicación y representación" (R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991).

La lectura definida como actividad cognitiva compleja, que no puede ser asimilada a una simple traducción del código escrito, aunque lo incluya, es la idea que se repite con insistencia en todos los documentos legislativos. De manera menos directa, aunque no menos insistente, se señala que la esencia de la lectura descansa sobre la construcción del significado, y que es un instrumento de comunicación, fuente de placer, de información, de aprendizaje y de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.

Sobre estas cuatro notas características y en un marco teórico general de aprendizaje constructivista, se diseña, en nuestro criterio, el planteamiento del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura, sobre el cual se dice:

"... Es un aprendizaje que se realiza en situación de comunicación y en un marco de construcción del sentido ...

... Debe permitir a los niños y las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura como fuente de placer y fantasía, de información y de saber ...

... Los textos escritos ... constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos en cuanto tales, son portadores de significación.

En líneas anteriores se ha definido la comprensión oral y escrita como:

... Proceso activo. Para comprender, el receptor establece conexiones entre el mensaje actual y la información y conocimientos previos: realiza inferencias e interpretaciones, selecciona, codifica y valora. Todo esto requiere una persona activa, que participe en la determinación del sentido del mensaje recibido y comprendido y que contribuye, con ello, a dotarlo de pleno significado. Educar en la comprensión del lenguaje significa favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes que se reciben en la vida cotidiana". (Introducción al área de Lengua R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991).

Podemos apreciar como metas: lector activo, de gran comprensión, con capacidad para interpretar, relacionar y criticar, con gusto por la lectura y sabiéndola utilizar como técnica de estudio y trabajo, como instrumento para desenvolverse en la vida cotidiana, para informarse, disfrutar y formarse; en torno a ellas giran los componentes básicos del curriculum: objetivos generales, contenidos, líneas metodológicas y los criterios de evaluación.

Sin duda se están describiendo metas ideales que habrán de concretarse en objetivos claros y bien graduados que permitan alcanzarlos, graduación que afecta también a los contenidos en las tres dimensiones que se plantean (conceptos, procedimientos y actitudes), a los criterios de evaluación, así como al desarrollo de una metodología concreta de enseñanza/aprendizaje, y aquí puede radicar el principal problema.

La Administración sólomente regula los objetivos de la etapa y los generales de las diferentes áreas, los contenidos y criterios de evaluación (donde se precisan realmente los niveles mínimos) correspondientes a cada una de ellas y lo hacen con carácter general y para toda la etapa educativa, es decir, no se delimita su graduación a través de los distintos ciclos que la integran. Por tratarse de un currículo abierto y flexible, su concreción y desarrollo corresponde al profesorado, que, además, debe enfrentarse con una concepción de enseñanza de la lectura muy actual y exigente, como hemos visto en el estudio teórico que antecede a este apartado. (Modelos interactivos de lectura, enseñanza de la comprensión centrado en el proceso y no en el

resultado, etc.).

Esperemos que este cambio de enfoque en el planteamiento de la lectura suponga también nuevas formas de intervención didáctica sin lo cual, creemos que difícilmente los alumnos de Enseñanza Primaria logren los objetivos generales que se proponen, cuya expresión más clara se encuentra en los criterios de evaluación en cuanto que estos: "establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado con respecto a las capacidades indicadas en los objetivos generales ... vienen a ser un referente fundamental de todo el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje" (R.D. 1344/1991).

Teniendo en cuenta este rasgo y la amplitud de los objetivos generales, reflejamos en el siguiente cuadro los criterios que se señalan para la evaluación de la Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria. De ellos, hemos extractado los que se refieren a la lectura de forma exclusiva.

CUADRO IV.5
EDUCACION PRIMARIA. CRITERIOS DE EVALUACION REFERIDOS A LA LECTURA
(R.D. 1006/1991; R.D. 1344/1991)

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">. Captar el sentido global de los textos de uso habitual. Resumir ideas principales y las relaciones entre ellas. Analizar algunos aspectos sencillos, propios de los diferentes tipos de textos.. En la lectura de textos, utilizar estrategias de comprensión (ser conscientes del propósito de la lectura, utilizar indicadores textuales y contextuales para formular y probar conjeturas) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten (avanzar y retroceder, consultar un diccionario, buscar información complementaria).. Leer textos de diverso tipo con fluidez (sin titubeos, repeticiones o saltos de palabras) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.. Manifiestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre los textos leídos.. Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar (biblioteca, folletos, libros de consulta, medios de comunicación) para satisfacer necesidades concretas de información y aprendizaje. |
|--|

La Secretaría de Estado de Educación, por Resolución de 5 de marzo de 1992 (BOE de 24 de marzo) ofrece, con carácter orientador y para facilitar la elaboración de proyectos y programaciones curriculares, un modelo de posible distribución

de objetivos y contenidos de los distintos ciclos que, además, "cumplirá un papel supletorio en aquellos casos excepcionales en las que, por las razones que fuere, no se hayan podido elaborar de modo completo los proyectos curriculares". Nos parece, por ello, interesante reflejar algunos aspectos que se contemplan en esta Resolución.

Dirigimos en primer lugar nuestra atención a la forma en que se soluciona el problema de la decodificación o traducción grafo-fónica, proceso escasamente contemplado en el curriculum base, muy congruente, por otro lado, con los postulados de partida, pero que creemos debe ocupar un lugar en el proceso de adquisición de la técnica. Sobre ello se dice:

En el primer ciclo:

"Contenidos referentes a la decodificación del texto en relación con su significación serán propios de este ciclo; se trabajará sobre las relaciones fundamentales y más regulares entre la lengua oral y la escrita. Conjuntamente, se inicia el desarrollo de las estrategias propias del proceso lector que permiten la comprensión del texto (como la formulación de conjeturas basadas en indicadores sencillos del texto, dibujo, título ...), teniendo en cuenta que la puesta en práctica de estos procedimientos estará muy guiada por el profesorado." (BOE, 24 de marzo, p.9654).

En el segundo ciclo:

"Se afianzan los conocimientos relativos al código escrito que fueron propuestos para el primer ciclo, incluyendo algunos casos de aparición frecuente pero menos regulares ... (correspondencias en las que no existe relación directa fonema-grafía, mayúsculas y minúsculas, inicio a la acentuación, tipografías diferentes, ...). Contenidos como la entonación y la pronunciación en la lectura de textos ligados a su comprensión, y la ausencia de silabeo, saltos de palabras, etc, en la lectura en voz alta, son importantes en este ciclo." (p.9655).

Y en el tercer ciclo:

"... se pretende el conocimiento del código de la lengua escrita en relación con la comprensión y expresión escrita. Es preciso consolidar los contenidos relativos a la decodificación y codificación de acuerdo con las normas propias del código escrito, pues al término de la etapa se ha de lograr un dominio de estos aprendizajes instrumentales" (p.9657).

La decodificación se plantea pues, subordinada al proceso de comprensión, como puente que establece las relaciones entre el lenguaje oral y escrito (este es precisamente el título que recoge la secuencia de objetivos y contenidos alusivos a este

proceso en el cuadro síntesis que presentan y que nosotros adjuntamos). Se propone en un proceso progresivo que, creemos, está más ajustado al nivel real y potencial de la mayor parte de los niños, que el curriculum anterior de los Programas Renovados.

Las recomendaciones más abundantes se refieren a aspectos básicos de la comprensión que se plantean en torno a tres elementos fundamentales:

- Propósitos de la lectura y tipos de textos.
- Estrategias de comprensión.
- Estrategias de búsqueda y selección de información (se reservan para el tercer ciclo).

Junto a estas, también se detalla, y ya para cada ciclo, la secuencia de objetivos y contenidos vinculados al desarrollo del gusto e interés por la lectura, cuya especificación es, como puede apreciarse en el cuadro adjunto, la más pobre en cuanto a planteamientos.

CUADRO IV.6
SECUENCIA DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS POR CICLO. EDUCACION PRIMARIA
(Resolución de la Secretaría de Estado de 5 de marzo de 1992)

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Propósitos de la lectura y tipos de textos	<ul style="list-style-type: none"> - Propósitos: comprender sentido global, localizar alguna información específica, leer por placer. - Textos: breves, sencillos en cuanto a estructura y vocabulario; temas próximos al alumnado; apoyados en imágenes. Textos literarios (poemas, cuentos, etc.); otros textos (notas, listas, carteles, etiquetas, recetas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> - Se amplían propósitos: discernir ideas esenciales y accesorias. - Textos: más extensos; estructuras más complejas; se amplían temas de interés. Textos literarios; textos de uso en otras áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se amplían propósitos: buscar información, seleccionar datos relevantes, etc. - Textos: más complejos; articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos. Textos literarios; otros textos (libros de consulta, prensa, folletos, prospectos, diversas fuentes de información escrita, etc).

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Relaciones Lengua oral y Lengua escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones básicas entre Lengua oral y Lengua escrita: <ul style="list-style-type: none"> * Correspondencias entre fonemas y grafías y sus agrupaciones * Signos de puntuación: punto, interrogación y exclamación * Otros aspectos del texto escrito: dirección de la lectura, función de las ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación de elementos más complejos del texto escrito: <ul style="list-style-type: none"> * Diferentes tipografías * Signos de puntuación (coma, guiones, dos puntos) * Formas de organización del texto (divisiones en capítulos). - Lectura en voz alta fluida (sin silabeo, saltos de palabras, etc), con entonación y ritmo adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación adecuada de los diferentes elementos del texto escrito: <ul style="list-style-type: none"> * Signos de puntuación (punto y coma, paréntesis, comillas) * Características tipográficas del texto (subrayados, negrita, etc) * Formas de organización del texto (apartados, subapartados, etc)
Estrategias de comprensión	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del sentido global del texto y localización de alguna información específica. - Formulación de conjeturas a partir de indicadores sencillos del texto y sugeridos por el profesor (título, ilustraciones, sucesión de acontecimientos) - Empleo de estrategias para resolver dudas en la comprensión (consulta al profesor o a otros compañeros, formulación de un significado hipotético) 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación de ideas esenciales y accesorias. - Formulación de conjeturas a partir de distintos indicadores del texto (sucesión de acontecimientos, disposición del texto en el papel, división en capítulos, etc). - Empleo de estrategias más complejas para resolver dudas en la comprensión (ignorar el problema, deducirlo del contexto, consultar un diccionario) 	<ul style="list-style-type: none"> - Resumen de textos mediante distintos procedimientos. - Interpretación de mensajes no explícitos (doble sentido, sentido humorístico, mensajes que denotan discriminación, etc) - Análisis de aspectos sencillos propios de los diferentes tipos de texto (estructura del texto, vocabulario, articulación de elementos lingüísticos y no lingüísticos, etc) - Mayor autonomía en la formulación de conjeturas a partir de indicadores más complejos (tipo de texto, aspectos formales, sucesión de acontecimientos) - Elección de la estrategia que resulte más adecuada para resolver distintos problemas de comprensión.

LECTURA	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Estrategias de búsqueda y selección de información			<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento y uso de la biblioteca. Otras fuentes de información escrita (folletos, libros de consulta, medios de comunicación) - Búsqueda y utilización de diferentes fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar para satisfacer necesidades de información y de aprendizaje. - Actitud crítica ante los mensajes, mostrando especial sensibilidad hacia los que denotan discriminación social, racial, sexual, etc.
Interés y gusto por la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad e interés por la lectura de textos literarios sencillos (cuentos, poemas, etc) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la iniciativa para leer textos literarios y manifestar las propias preferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de criterios y gustos personales en la selección de libros de lectura. Autonomía y voluntariedad en la lectura.

Nos parece interesante destacar algunas recomendaciones que se hacen sobre los textos de lectura para cada ciclo y los aspectos que han de trabajarse, de forma que el alumno aprenda a intervenir sobre ellos:

- En el primer ciclo se atiende a la necesidad de trabajar con textos variados y de estructuras diferentes (narraciones y diálogos junto a listas, notas, felicitaciones, etc.), y sobre los enlaces que expresan la secuencia temporal de las narraciones y diálogos.
- En el segundo ciclo se proponen fundamentalmente textos narrativos y descriptivos, esquemas, guiones y otros textos propios de la actividad escolar, y trabajar sobre la forma en que están ordenadas las ideas y los enlaces cohesivos, que continuarán trabajándose en el tercer ciclo.

Se propone en todos los ciclos la producción de textos de distintos tipos y estructuras y con diferentes finalidades.

- Si lo característico del primer ciclo son los contenidos

relativos a la decodificación en relación al significado (p.9654) (idea que después no se recoge con esa nitidez en el cuadro resumen), en el segundo y en el tercero, lo es el desarrollo de estrategias progresivamente más completas que faciliten la comprensión del texto y su uso para distintas finalidades, para lo que proponen un proceso "todavía guiado por el profesor en el ciclo segundo" (p.9655); no se señala qué carácter tiene esta intervención estratégica en el tercer ciclo. ¿Podemos suponer que se trata de una práctica independiente?.

No cabe duda, que en esta Resolución y, en general, en todo el planteamiento de la lectura que se refleja en los documentos legales, se atiende a las concepciones más actuales a nivel teórico. Con muchos de los planteamientos estamos de acuerdo y nos parece un paso importante para la enseñanza de la lectura el que ésta se centre en crear lectores activos, que sepan intervenir sobre los textos, para lo cual se precisa atender al mismo proceso de comprensión, etc. Pero nos permitimos recordar, que es aún un campo de investigación reciente, investigado fundamentalmente con poblaciones de edades superiores a las que corresponde este currículo y cuyas conclusiones deben, por tanto, tomarse con cierta prudencia. Exigen, ya lo hemos dicho, una gran preparación del profesorado que, previamente, debe romper con sus esquemas anteriores de intervención.

Nuestra valoración global es, no obstante, positiva. Al menos, se contempla la enseñanza y el aprendizaje de la lectura a lo largo de toda la Educación Primaria.

3. EL CONTROL EMPIRICO DE LA EFICACIA DE LOS PROGRAMAS

Los sucesivos planes curriculares intentan mejorar la realidad de la escuela, y en nuestro caso particular de la lectura, pero ¿han llegado a traducirse en resultados tan positivos como se esperaban?.

Las revisiones críticas que se han hecho a cada una de las reformas emprendidas en nuestro país, ponen de manifiesto una clara disonancia entre el optimismo que destilan las leyes y los efectos que estas producen sobre la práctica escolar, sobre el rendimiento de los alumnos y de las instituciones educativas.

La evaluación de programas, de centros y del sistema educativo es un tema de gran actualidad, tanto en el campo de las Ciencias de la Educación como en el político/social. En los últimos años ha sido motivo de encuentros científicos como el organizado por AEDES en 1987 (Abarca Ponce, 1989), de publicaciones en revistas con carácter monográfico (8) y de diversos proyectos y programas de investigación, algunos de los cuales son apoyados y potenciados desde el mismo Ministerio de Educación, con objeto de controlar el alcance de los cambios y la situación real de la escuela (evaluación de las enseñanzas mínimas de los ciclos Inicial y Medio de la EGB, 1984; Riviere, 1988; Alvaro Page, 1988; etc.); a algunos de estos nos vamos a referir.

El tema, sin embargo, no es nuevo. De hecho, los primeros controles empíricos de la situación de la escuela primaria se hacen en nuestro país en los albores de los años setenta, aprovechando los resultados de las pruebas de promoción que se pusieron en marcha en 1967 (De la Orden, 1969).

En relación con la lectura, uno de los primeros estudios que hemos encontrado fue realizado por Lázaro Martínez (1975) con objeto de determinar la coordinación entre los objetivos que se proponían en las Orientaciones Pedagógicas para la primera etapa de la E.G.B. y las adquisiciones reales de los escolares. Con esta finalidad elaboró una prueba de 40 ítems correspondientes a los cuarenta objetivos (niveles y contenidos en las O.P.) que se señalan en las orientaciones. El control lo realizó con una muestra de 826 chicos de clase popular, asistentes a Colegios Públicos de Madrid. Las pruebas fueron aplicadas a finales del segundo trimestre, momento en que el autor consideró que gran parte de los alumnos deberían superar los objetivos del curso, si bien, con diferentes niveles (aceptable, bien, muy bien).

Pretendía también determinar el progreso del aprendizaje de los objetivos durante los diferentes cursos.

La inquietud por controlar científica y diferencialmente los aprendizajes para ajustar los programas a la situación real de los escolares, llega a los responsables de la Administración Educativa en los años ochenta. Dos años después de la implantación de los Programas Renovados, en 1983, se pone en marcha un amplio plan para evaluar los efectos de las enseñanzas mínimas en el Ciclo Inicial; en junio de 1985 y transcurridos los tres primeros cursos del Ciclo Medio, se procede a la evaluación de los objetivos mínimos de este ciclo. El tema central era constatar el grado de consecución de las conductas relacionadas con las enseñanzas mínimas, que previamente tuvieron que explicitar y transformar en objetivos operativos; pretendían también, y como objetivo derivado, comprobar el nivel de ejecución por parte del profesorado de los aspectos metodológicos, organizativos y de evaluación, que los Programas Renovados habían implantado. El procedimiento que se siguió para la elaboración de los instrumentos de evaluación, determinación de criterios, selección de la muestra, tratamiento de datos, etc., fue muy similar en ambos ciclos; las muestras fueron muy amplias (8.921 en el Ciclo Inicial, 8.356 en el Ciclo Medio) y en ellas estaban representadas todas las Comunidades Autónomas, distribuidas de manera proporcional en relación a su población y estratificadas según el régimen jurídico de los Centros y el número de unidades de los mismos. Las pruebas de rendimiento fueron evaluadas según modelos criteriosales. En el Ciclo Inicial se aplicaron al comenzar tercero (octubre 1983); en el Ciclo Medio al finalizar quinto (junio de 1985).

Como investigaciones impulsadas desde el Ministerio de Educación, para temas tangenciales que revierten en trazos críticos podemos destacar la que dirigió García Yagüe (1981) por encargo de un grupo de técnicos del Ministerio sobre la situación y los problemas del niño bien dotado en España. A tal efecto diseñó una batería de test, individuales y colectivos, que diferenciaba en torno a una treintena de unidades de aprendizaje,

incluidas en los programas del Ciclo Inicial de la E.G.B. y fueron aplicadas a una muestra de casi veinte mil escolares que comenzaban el Ciclo Inicial y el Ciclo Medio respectivamente, en más de trescientos colegios (públicos y privados), repartidos por dieciseis provincias españolas, y distinguiendo zonas urbanas y pueblos de diversa categoría (García Yagüe, 1986).

Aprovechando el material y el modelo de diagnóstico de esta investigación, Salvador Pérez (1988) analiza el nivel de dominio de los aprendizajes instrumentales al comenzar 1º y 3º de E.G.B. y el progreso del rendimiento durante el ciclo. La muestra la componen 800 escolares, seleccionados por procedimiento aleatorio estratificado, de la zona centro que iniciaban cada uno de los dos ciclos de la primera etapa de la E.G.B. en treinta y cuatro colegios situados en núcleos de población diferenciados socioculturalmente conforme a criterios de amplitud de población (urbana, media, pequeña), formas de vida y estimulación ambiental (abiertos y cerrados) y modalidad administrativa de los centros.

Determinar el progreso lector de los alumnos durante el Ciclo Medio fue también el objetivo de la investigación que realizó durante el curso 1986-1987, un equipo integrante de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional de Asturias. La muestra que utilizaron fue de 431 niños de Colegios Públicos de la Comunidad Autónoma Asturiana. Otra de las finalidades era determinar el nivel de entrada de los alumnos en el Ciclo Medio, 3º de E.G.B., momento en el que se supone que "ya saben leer" y que han de hacer uso de esta actividad para adquirir los objetivos de las diferentes áreas de aprendizaje.

En fechas más recientes hemos de destacar el trabajo dirigido por García Yagüe (1992), financiado por el CIDE, en el que hemos tenido una colaboración destacada como responsable del área de lectura. Intentábamos conocer la situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales básicos al terminar el periodo que la LOGSE denomina Educación Primaria. Esta investigación es, por el momento, el último eslabón de una amplia cadena de trabajos dirigidos por García Yagüe desde los años

setenta, en los que se plantea el análisis de situaciones desde modelos cualitativos como medio de conocer las dificultades escolares y orientar el aprendizaje de los recursos pedagógicos de base. Para ello, ha sido preciso diferenciar empíricamente el mayor número posible de unidades de aprendizaje instrumental, establecer niveles de dominio para cada una; elaborar modelos de diagnóstico criterial y evaluar en función de los resultados que se consiguen, los objetivos previstos en la legislación, temas que durante los años ochenta han sido objeto de numerosos programas y seminarios de investigación dirigidos por García Yagüe desde el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y en los que participaron numerosos profesionales de la educación (Profesores de Universidad, Inspectores de E.G.B., Psicopedagogos de equipos multiprofesionales, Profesores de E.G.B.). Entre estos seminarios destacamos el que se realizó durante el curso 1987/1988, que aportó nuevos datos en cuanto a la determinación de los niveles que presentan los niños en los aprendizajes instrumentales al entrar en los Ciclos Inicial, Medio y Superior. Nos interesaban entre otras cosas determinar cómo están los chicos al iniciar cada uno de estos ciclos de la E.G.B., que puntos son los más frágiles y si estos se mantienen a lo largo de la escolaridad. Definidos y reajustados los indicadores y niveles de aprendizaje en 1º, 3º y 6º, y una vez que se elaboraron y editaron nuevas pruebas, se aplicó la batería a una muestra comprendida entre 300 y 500 niños de Colegios públicos y privados de Madrid, en la segunda semana de noviembre. A alguno de los datos aportados en este trabajo respecto a la situación en lectura nos referiremos posteriormente (9). El estudio experimental sobre la situación de los alumnos al salir de la Educación Primaria (García Yagüe, 1992) ha sido cuidadosamente proyectado y realizado. La batería de pruebas que se aplicó incluyen ciento ochenta indicadores evaluables diferencialmente, cincuenta y tres familias de indicadores afines, correspondientes a seis áreas de aprendizaje básico: lectura oral y silenciosa, escritura, ortografía, vocabulario, matemáticas y composición. La muestra la componen entre 500 y 600 alumnos de 6º curso de E.G.B., de colegios públicos de Madrid capital y provincia, de diferentes estratos socio-culturales. Se

ha trabajado en un total de once colegios de la capital, aproximadamente el 4 % de los que existen en ella, y once de la provincia, el 2,3 % de ellos. La recogida de datos se realizó en junio de 1990.

Los estudios descritos presentan una realidad escolar lamentable en cuanto a rendimientos en los aprendizajes instrumentales y evidencian el desajuste existente entre lo esperado y legislado y lo que realmente se obtiene. El enunciado de algunas de las propuestas con que terminan muchos de los informes de estas investigaciones, es suficientemente revelador de las carencias de nuestro sistema. Se demanda:

- 1º. Adecuar las enseñanzas a las diferencias individuales y a los periodos madurativos.
- 2º. Adaptar los objetivos obligatorios a los niveles reales de los alumnos.
- 3º. Reforzar los aprendizajes básicos.
- 4º. Conceder tiempos más amplios para su aprendizaje.
- 5º. Dotar a los centros de profesores de apoyo.
- 6º. Ayudar y potenciar el reciclaje y la formación permanente del profesorado.
- 7º. Revisar y mejorar la formación inicial, etc.

Y es que los resultados que arrojan los estudios que hemos expuesto realizados con muestras, criterios y técnicas de evaluación distintas, son realmente alarmantes. Brevemente vamos a tratar de resumir los resultados y conclusiones de estos estudios, refiriéndonos de forma exclusiva a la situación en lectura.

A) La disparidad entre la adscripción de un objetivo a un curso y su real adquisición es una de las conclusiones que resaltan en el estudio de Lázaro (1975; 1976). De los cuarenta objetivos que se proponen en las Orientaciones Pedagógicas para los cinco cursos de la primera etapa de la E.G.B., sólo doce se consiguen en el nivel previsto (tres en 1º; cuatro en 3º; uno en 4º; cuatro en 5º). El resto eran inadecuados; unos se consiguen mucho antes

y otros mucho después de lo previsto, algunos no se logran hasta la segunda etapa de la E.G.B., como puede apreciarse en el cuadro siguiente en el que el autor representa el curso en el que se consiguen los objetivos. Tomó como criterio de superación cuando el objetivo es logrado por tres de cada cuatro niños, esto es si lo superan el 75 %.

TABLA IV.1
CURSO EN EL QUE SE SUPERAN LOS OBJETIVOS DE LAS ORIENTACIONES
PEDAGÓGICAS PARA LA PRIMERA ETAPA DE LA E.G.B.
(Según Lázaro, 1976, p.67)

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º 8º
1º	1-2-3 *						
2º	4-5-6 7-9			8			
3º	10-12-13-14-23	21	11-15-18-22	16-17	19-20		
4º	24-25			26	29	28	27-30
5º	34			36-37	32-33-35-40	31-39	

(*) El número hace referencia a los cuarenta objetivos que se proponen en las O.P. en el apartado "niveles y contenidos.

Esta falta de adecuación de los objetivos permite al autor avisar de dos posibles problemas: 1) la monotonía al insistir en un aprendizaje ya dominado; 2) el esfuerzo inútil del profesor ante la falta de madurez de los discentes. En relación a los resultados y su distribución también concluye que: "comprobados los niveles de fijación, cabe señalar que unos cursos son, fundamentalmente de adquisición y otros son también fundamentalmente de refuerzo" (Lázaro, 1976, p.67).

Sin entrar en más detalles, acerca de este estudio si queremos señalar dos cuestiones que nos han llamado la atención:

- a) Los objetivos que apuntan hacia habilidades lectoras superiores (interpretativas y valorativas) y los que se refieren a la utilización de la lectura con fines de estudio, no se alcanzan hasta los últimos cursos de la

E.G.B. Ejemplo los objetivos 27 (realizar esquemas personales), 30 (comentar textos literarios), no se consiguen hasta los cursos 7º y 8º, pese a proponerse para 4º de E.G.B.

- b) Resulta también sorprendente el alto número de objetivos que se consiguen en 1º de E.G.B., (¿influencia de preescolar?, se pregunta el autor), y que no se corresponde con otros estudios, en los que, sin embargo, si se encuentra una gran heterogeneidad de niveles.

Indudablemente, no se pueden comparar los trabajos, pero, este hecho nos sugiere una pregunta ¿podría estar expresando el deterioro progresivo que desde 1970 se viene denunciando en nuestro sistema educativo?. La mayor parte de los objetivos que se consiguen en primero, según Lázaro, se refieren a aspectos de la mecánica de la lectura (nivel lector, errores, modulación, velocidad) sobre los que en estudios posteriores recaen gran número de deficiencias.

B) En el Informe que sobre la Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Inicial publicó el Ministerio de Educación y Ciencia, se manifiesta la preocupación por la gran pobreza de los resultados que se logran en lectura:

"La importancia de la lectura como materia instrumental condicionante básico de otros aprendizajes posteriores, nos evidencia la *menesterosa* situación en que se encuentran la mitad aproximadamente de nuestros alumnos en esta enseñanza tan importante" (p.164).

Y es que los resultados arrojan porcentajes de éxito que están muy por debajo de lo que cabría esperar, tanto en los aspectos mecánicos de la lectura como en los que se refieren a la comprensión. Copiando textualmente se expresa:

"En torno al 80 % de los alumnos no lee correctamente todas las palabras de un texto, el 61 % comete algún fallo en pausas (punto, coma, punto y coma) y la mitad de los alumnos falla en la entonación.

Pero quizás sea más grave el hecho de que sólo el 53,7 % de los alumnos efectúa un tipo de lectura "corriente", mientras que un 36,9 % lo hace de forma vacilante y un 9,4 % silábicamente. Por otra parte, la cota de velocidad lectora de 60 palabras por minuto es superada sólomente por el 65,7 % de los alumnos.

Estos resultados de los aspectos mecánicos-lectores, puestos en relación con la comprensión lectora, evaluada por varias conductas con porcentajes de superación entre el 45,3 % y el 81 %, ponen de manifiesto que poco más del 50% de los alumnos alcanzan los niveles de lectura que predicablemente cabría esperar" (p.164).

En la tabla siguiente presentamos un extracto de los resultados globales para cada uno de los objetivos que se propusieron al especificar las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial valoradas.

Los dos primeros objetivos aluden a la mecánica y explicitan la enseñanza mínima "dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto". Las seis últimas valoran los aspectos de comprensión y fueron propuestos para concretar la enseñanza mínima "contar lo leído emitiendo su propio juicio".

TABLA IV.2
PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA EN EL CICLO INICIAL
(Extracto de los datos aportados en el Informe del M.E.C., pp. 90-96)

OBJETIVOS	PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACION
. Leer interpretando las pausas por el punto y la coma, entonando las frases enunciativas, interrogativas y exclamativas.	Ausencia de errores en lectura de palabras 21
	Ausencia de fallos en pausas 39
	Ausencia de fallos en entonación 48,7
	Lectura silábica 9,4
	Lectura vacilante 36,9
	Lectura corriente 57,7
. Leer un mínimo de 60 palabras por minuto	Más de 60 palabras 65,7
. Dadas las funciones de un establecimiento escribir su nombre *	69,8
. Responder a una orden, completando un dibujo sobre el contenido de un texto	56,9

OBJETIVOS	PORCENTAJES GLOBALES DE SUPERACION
. De un texto breve y un dibujo alusivo, elegir el título adecuado de entre cinco posibles dados	69,8
. Señalar el número de personas participantes en una historia e indicar algún detalle entre las propuestas	52,2
. Detectar y escribir los absurdos existentes en un texto	45,3
. Responder por escrito a varias preguntas sobre el contenido de un texto dado	81,0

(*) En los objetivos de comprensión no se permiten errores, con excepción del último -responder a preguntas- que se permitió uno).

En relación a la comprensión de la lectura, queremos destacar algunas de las características que poseen las tareas en las que los alumnos tienen una mayor dificultad, y al contrario, las que aglutinan el mayor porcentaje de éxito. En el primer caso (porcentajes menores) se evalúan fundamentalmente habilidades de análisis (descubrir absurdos, señalar el número de personas, indicar detalles); en el segundo, las cuestiones que se formulan son todas explícitas y, además, responden a una de las tareas que, como hemos señalado en el análisis que realizamos acerca de la enseñanza de la comprensión, ha caracterizado la metodología de la misma (lee y responde). ¿Este porcentaje de éxito puede interpretarse como consecuencia de la práctica y entrenamiento en la tarea?.

La situación escolar que se refleja en el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos, después de haber cursado los tres cursos del Ciclo Medio, es igualmente deplorable. Nos muestra un porcentaje importante de alumnos que concluyen el ciclo con graves deficiencias en el aprendizaje de la lectura, cuyos objetivos, consideran los profesores, son imprescindibles para proseguir en los estudios posteriores.

Ya hemos comentado, como el planteamiento de la investigación fue muy similar en uno y otro ciclo. No obstante, en el proyecto de evaluación del Ciclo Medio, se introducen algunas

novedades que, indudablemente, mejoran el programa de diagnóstico de situaciones. Una de ellas se refiere al procedimiento seguido para la selección de los objetivos a evaluar, paso previo a la elaboración de los instrumentos.

El equipo ministerial formuló varios objetivos para cada una de las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 710/1982, pero antes de elaborar las pruebas, se pidió a profesores con experiencia educativa, que señalasen aquellos que "de no ser dominadas por los alumnos del Ciclo Medio, pudieran suponer graves dificultades de aprendizaje en el Ciclo Superior. Los datos fueron recogidos mediante un cuestionario y participaron 250 maestros de medios urbanos y rurales de todo el territorio nacional (Vol I, p.40). En relación a la lectura se seleccionaron cuatro objetivos que, aglutinan, además, la mayor frecuencia entre todos los que se proponían en el área de Lengua Castellana. Estos son:

- Leer en voz alta un texto en prosa (N= 143 profesores)
- Comprensión lectora (N= 133)
- Usar el diccionario (N= 106)
- Usar las técnicas de subrayar, resumir y esquematizar (N= 96)

A efectos del estudio, se integraron en tres áreas: comprensión, leer, adquirir y desarrollar técnicas, con porcentajes de éxito globales muy bajos, especialmente en leer (precisión, modulación, etc.) y en técnicas.

En la tabla siguiente exponemos los porcentajes globales obtenidos en cada uno de los tres sectores y en los objetivos que los explicitan.

TABLA IV.3
PORCENTAJE DE SUPERACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LECTURA EN EL CICLO MEDIO
(Extracto del informe del M.E.C, pp 116; 138; 139, Vol. I)

I.- Comprensión	Porcentaje superación
Descubrir aspectos no leídos	56,1
Inferir datos a partir de lo explícitos en el texto	80,7
Identificar personajes	89,3
Identificar acciones	73,5
Descubrir escenas explícitas	82,4
Sintetizar la información dada	71,5
Descubrir ideas accesorias	69,3
Inferir motivos que justifican las acciones de los personajes	76,8
Sacar consecuencias a partir de datos explícitos	77,5
Deducir datos implícitos a partir de otros explícitos o implícitos	75,8
Porcentaje de superación global (se requiere superar siete de las diez propuestas)	75,9
II.- Leer *	
Pronunciar todas las palabras, sin omisiones, repeticiones, ni añadidos	44,2
Expresar los signos de puntuación con pausas más o menos largas	76,6
Usar la entonación para expresar el sentido de la frase	83,4
Velocidad lectora (100 o más palabras por minuto)	72,9
Porcentaje de superación global (criterio: superar los tres primeros ítems y leer 100 o más palabras por minuto).	35,9
III.- Técnicas de trabajo **	
Señalar con rayas las palabras que expresan la idea principal y las secundarias	13,7
Resumir (50 ó 100 palabras) usando expresiones específicas del texto, y/o completando con lenguaje personal, que contenga la idea principal y las secundarias	26,4
Esquematizar los contenidos anteriores, exhibiendo intuitivamente su estructuración en apartados y subapartados	14,4
Porcentaje de superación global (deben superar las tres sin error)	4,3

- (*) La evaluación de estos objetivos se realizó previa lectura silenciosa, de un texto en prosa de unas 250 palabras, con fragmentos en diálogo.
- (**) Se evaluó a partir de la lectura individual de un texto en prosa, de unas 350 ó 400 palabras, con una sola idea principal y tres o cuatro secundarias.

En el informe se describe la situación de los alumnos al finalizar el Ciclo Medio en los siguientes términos:

1). En el área de comprensión:

"Los alumnos tienen buena capacidad de identificación y deducción de datos implícitos a partir de los explícitos. Sin embargo, se observa que tienen mayor dificultad para inferir datos a partir de otros no explícitos en el texto.

El rendimiento en comprensión (tanto oral como escrita) disminuye a medida que el ítem planteado requiere de una mayor capacidad de abstracción de razonamiento para su realización y matizan "... este descenso en el rendimiento es paralelo al descenso en el porcentaje de profesores que consideró que estos ítems eran necesarios para asegurar el dominio del objetivo" (p.105)

2). En lectura oral:

"Más del 75 % de los alumnos entona correctamente y hace pausas atendiendo a los signos de puntuación. Sin embargo, sólo el 44 % de ellos, pronuncia todas las palabras sin omisiones, repeticiones ni añadidos" (p.111).

3). En técnicas de trabajo, la situación es extremadamente grave como se desprende del siguiente comentario a los resultados:

"Subrayar y hacer esquemas de un texto, son técnicas muy poco desarrolladas por los alumnos (menos del 15 % lo hacen correctamente). La técnica más desarrollada es hacer resúmenes, aunque el porcentaje de superación sigue siendo muy bajo... Estos resultados contrastan con que el 80 % de los maestros opinó que estos ítems son adecuados para medir el correspondiente objetivo" (p.111).

Matizando esta explicación, hemos de precisar que se observa un alto porcentaje de niños que no realizan la tarea propuesta. El 26 % de los niños no subrayan las ideas; el 31 % deja sin contestar la cuestión relativa a la elaboración del esquema.

En todos los objetivos evaluados se observan diferencias

significativas a favor de los Colegios Privados, de los centros con más de ocho unidades y de los urbanos y semiurbanos frente a los rurales y suburbanos.

No fueron evaluados los objetivos que se refieren a las enseñanzas mínimas que recogen intereses y hábitos de lectura y los de extensión y aplicación de ésta para la búsqueda de información en diccionarios, enciclopedias, uso de biblioteca, etc., que inicialmente se habían explicitado. Sólomente en el Cuestionario de los alumnos hemos encontrado una pregunta alusiva a los libros leídos durante el curso, obteniéndose los siguientes resultados: un 5,4 % declara no haber leído ninguno; menos de tres un 12,5 %; de tres a cinco un 24,1 % y más de cinco un 53,2% (Vol. 2 Cuestionario para alumnos, pregunta nº 12, s.p)

De este estudio, extraen cuatro conclusiones:

- 1ª. Los resultados conseguidos por los alumnos en las distintas conductas en que fueron secuencializados los objetivos terminales del ciclo medio están por debajo de las que deberían alcanzarse en el nivel básico obligatorio.
- 2ª. Hay poca relación entre el nivel de los alumnos puesto de manifiesto en el estudio y las calificaciones dadas por los maestros a sus alumnos al finalizar el ciclo.
- 3ª. Aparecen diferencias significativas en el rendimiento escolar en función de las características estudiadas (zona geográfica, régimen jurídico de los centros, número de unidades escolares, etc.).
- 4ª. Existe cierto desfase entre las normas dictadas por el Ministerio sobre el funcionamiento de los ciclos (agrupaciones flexibles, equipos docentes, evaluación continua, etc) y el funcionamiento real de las escuelas. (Vol. I, p.9).

A algunos de estos datos nos referiremos posteriormente.

Analizando los estudios que hemos presentado hasta ahora, se observa también que las mayores dificultades tienden a situarse en los mismos sectores: precisión y ausencia de errores en la lectura (traducción grafo-fónica) fundamentalmente, y en las habilidades de comprensión que denotan un nivel superior (interpretativas, valorativas y aplicativas). Desde esta perspectiva, cabe interrogarse por el aprovechamiento durante la

escolaridad ¿de qué forma los alumnos aprovechan las enseñanzas recibidas?, ¿qué resultados logran en lectura los niños con buena capacidad intelectual?, ¿hay progreso escolar?, ¿a qué puede deberse que los puntos deficitarios se refieran a unas mismas variables?, ¿cómo entran los alumnos en el Ciclo Inicial?, ¿de qué forma los niveles de entrada pueden condicionar los rendimientos?, ¿han mejorado los resultados pasados más años de la implantación de las enseñanzas mínimas?. Los estudios que presentamos a continuación nos permiten contestar algunos de estos interrogantes.

C) Siguiendo el orden que hemos establecido, García Yagüe (1981; 1986) avisa acerca del escaso aprovechamiento que se produce a lo largo del Ciclo Inicial, confirma los bajos resultados que se logran al final del mismo y realiza una llamada de atención hacia la necesidad de programar el Ciclo Medio atendiendo al nivel real de los niños que acceden a él. En una de las conclusiones se destaca:

"La situación media de los escolares biendotados a la salida del Ciclo Inicial evidencia poco aprovechamiento de los dos cursos transcurridos; hay áreas en las que apenas se progresa (conversación, lectura oral y errores en la escritura), a pesar de la importancia que se les da en los programas, y otras en las que se desarrollan más, pero insuficientemente, muy por debajo de las cotas marcadas en la legislación; el discutible avance entre 1º y 3º, en las áreas fundamentales, y las cotas de salida del ciclo son preocupantes y pueden condicionar los objetivos y programas del Ciclo Medio" (García Yagüe, 1986, p.178).

D) A conclusiones similares llega Salvador (1988) con una muestra de la población general, diversificada en estratos socioculturales. En general, se confirma el poco progreso durante el ciclo, los rendimientos más bajos a los niveles de dominio establecidos oficialmente, matizados por una gran variabilidad en función de condicionamientos ambientales. Veámos según esta autora, cómo entran los alumnos en el Ciclo Inicial, cómo salen y en qué medida progresan en la lectura durante el ciclo.

Analizó en lectura oral las siguientes variables: nivel

general dominante (silábico, léxico ...), frecuencia de errores y bloqueos, modulación y expresividad lectora, velocidad. En lectura silenciosa: reconocimiento y asociación lecto-figurativa, comprensión y búsqueda en textos cortos, en textos largos y en textos literarios. Cada variable fue valorada en términos de dominio, repartidos en cinco grados: 1) ausencia de respuesta; 2) nivel inferior de aprendizaje con predominio de errores e imperfecciones; 3) nivel medio (comete aún bastantes errores); 4) dominio inferior, respuesta casi correcta; 5) dominio, respuesta correcta, sin errores.

La situación de entrada en cada uno de los ciclos, queda sintetizada en las siguientes tablas. Los cinco niveles establecidos están agrupados en tres categorías: Dominio (incluye los niveles 4º y 5º); situación de aprendizaje medio; nivel inferior y nulo (niveles 1 y 2), que se presentan de izquierda a derecha respectivamente

TABLA IV.4
NIVELES DE APRENDIZAJE EN LECTURA AL ENTRAR EN EL CICLO INICIAL. SITUACIÓN GENERAL
(Salvador, 1988, p.463)

LECTURA SILENCIOSA		
<u>Nivel superior</u> . Reconocimiento y asociación lecto-figurativa (grado elemental)	<u>Nivel medio</u>	<u>Nivel inferior</u> . Comprensión y ejecución de órdenes escritas. . Búsqueda de respuestas en textos cortos. . Búsqueda de respuestas en textos literarios
LECTURA ORAL		
		. Nivel lector general . Errores. . Modulación y expresión lectora.

TABLA IV.5
NIVELES DE APRENDIZAJE Y DOMINIO EN LECTURA AL ENTRAR EN EL CICLO MEDIO. SITUACIÓN GENERAL
(Salvador, 1988, p.623)

LECTURA SILENCIOSA		
<u>Nivel superiores</u> . Asociación, comprensión y ejecución de órdenes escritas.	<u>Nivel medio</u>	<u>Nivel inferior</u> . Búsqueda en textos largos (150 palabras) . Búsqueda en textos literarios (poema breve)
LECTURA ORAL		
	Nivel lector: lectura por palabras	. Errores y bloqueos . Modulación y expresividad.

Al referirse a la situación de entrada en el primer curso de la escolaridad obligatoria Salvador señala:

"Los resultados distan mucho del que se propone (leer en voz alta con pronunciación clara y correcta). Como mucho se aproximan a conocer, identificar y diferenciar todas las letras, aisladas o formando sílabas" (p.411).

Y refiriéndose al Ciclo Medio:

"Al comenzar el segundo ciclo de la E.G.B., los niños como grupo no han alcanzado los objetivos previstos para el Ciclo Inicial y están lejos de ellos" (p.550).

"... No dominan claramente la comprensión en lectura silenciosa, ni siquiera cuando se trata de textos cortos y sencillos. Como máximo alcanzan el nivel 3/4 (dominio con errores) en tareas de comprensión y ejecución de órdenes cortas y elementales" (p.541).

"En la lectura oral, ninguna de las tres variables (nivel lector, errores, modulación y expresividad) está dominada" (p.549).

Otra de las conclusiones apunta a la gran heterogeneidad en los niveles de entrada al comienzo de la E.G.B., situación que se aprecia incluso "dentro de un mismo sector socio-cultural, aunque afecta en mayor cuantía a las clases más desfavorecidas socioculturalmente" (pp 397-398), desde la cual se confirma una de las hipótesis de este estudio: "los niños entran en la E.G.B. con niveles de madurez y recursos pedagógicos exageradamente diferenciados" (p.464) y concluye: "situación tan diversificada y dispar necesariamente tiene que plantear problemas a la hora de programar el primer curso de la E.G.B., teniendo presente que al finalizar el Ciclo Inicial, todos (o casi todos) deben alcanzar los objetivos obligatorios" (p.464). Cree necesario adoptar medidas entre las que propone: ampliar la educación preescolar a todos los sectores, coordinar los objetivos de la etapa preescolar en todos los centros y en relación con los objetivos del Ciclo Inicial, facilitar al maestro la aplicación de técnicas individualizadas, organizar en los centros actividades sistemáticas de refuerzo, etc.

La heterogeneidad intra e intermuestras se aprecia también en 3º de E.G.B. Pero, lo preocupante en este caso, son los niveles tan bajos que alcanzan los escolares en general y el alto porcentaje de niños que tienen graves carencias en algunas de las variables. Tras describir minuciosamente los resultados, señala:

"La escuela tendrá que hacerse cargo de esta situación grupal e individual a la hora de planificar el tercer curso. Los programas de refuerzo y recuperación son necesarios y urgentes" (p.552).

Las características homogéneas que presentan las muestras utilizadas en 1º y 3º, así como otros rasgos próximos en los instrumentos de recogida de datos, le permiten comparar la situación de los niños que comienzan la E.G.B. y los que inician el Ciclo Medio y valorar las diferencias entre los rendimientos de uno y otro curso como efecto del trabajo escolar, interpretándolos como signos del progreso escolar. En relación a la lectura, existe en general y como cabría esperar, progreso, aunque este es pequeño. Extractamos algunas de las conclusiones y reflexiones:

- El nivel lector pasa de la lectura silábica a la lectura léxica o de palabras que incluye el poder leer algunas frases cortas, pero sin llegar como grupo a la lectura de conjuntos temáticos, que correspondería al nivel propuesto por los programas oficiales (p.636)
- La velocidad de la lectura oral ha aumentado de forma importante durante el ciclo, pero la información sobre la calidad de la misma descubre muchas deficiencias y errores no superados (p.637).
- Hay poco avance en el dominio de los errores comunes, siendo muy frecuente en el tercer curso las adiciones, omisiones o trastrueques, en sílabas y palabras, y los bloqueos improcedentes ante algunas de ellas. Tampoco se advierten grandes mejoras del nivel medio en la interpretación de pausas, en los signos de puntuación, y en la entonación de frases enunciativas e interrogativas, o en la lectura de textos poéticos (p.638).
- Los resultados hallados hacen pensar que el trabajo escolar se ha ejercitado preferentemente en la lectura oral mecánica, descuidando los aspectos de calidad. Pero, también, parece que los objetivos que se proponen son demasiado elevados, para que puedan conquistarlos en los dos primeros años de la escolaridad (p.638).
- En la lectura silenciosa y comprensiva, se advierte mayor progreso medio en los ejercicios cortos y sencillos (comprensión y ejecución de órdenes, con apoyo figurativo). La situación media es inferior cuando se trata de leer textos sin apoyos figurativos, y responder a

algunas preguntas relacionadas con datos esenciales de una pequeña narración. Desde esta situación, difícilmente se pueden lograr los restantes objetivos del ciclo que propone la Ley (explicar las partes esenciales, dedicar voluntariamente tiempo a la lectura ... etc) y puede constituir un serio obstáculo para alcanzar los objetivos que se proponen para tercero y cursos siguientes (pp 638-639).

- El progreso escolar medio en el área lectora es escaso, y los objetivos propuestos para cubrir en este ciclo son demasiado complejos para tan poco tiempo (p.639).

E) Conclusiones similares se extraen del estudio del SOEV de Oviedo (1987) en relación al progreso escolar durante el Ciclo Medio. En este trabajo se analizan las siguientes variables de lectura oral: velocidad, entonación (en diez frases), ritmo (signos de puntuación y pausas incorrectas en un texto), errores y repeticiones. En lectura silenciosa se valora la velocidad y la comprensión a través de la lectura de un texto y la respuesta a un cuestionario con preguntas.

En este trabajo, los resultados hallados son también extremadamente pobres en todas las variables, y muy distantes de las previsiones oficiales. Entre las conclusiones que obtienen destacamos las siguientes:

- a) En relación al progreso lector se constata que los alumnos de 3º y 5º son de grupos diferenciados en cuanto a dominio lector, pero hay un 19 % de alumnos de 5º que muestran características lectoras de niños de 3º; y, por el contrario, un 19 % de los niños de 3º muestran un nivel de 5º.
- b) Un grupo importante de alumnos de 3º (del 30 al 40 %) inician el Ciclo Medio con un insuficiente dominio lector para el aprendizaje eficaz que utilice la lectura como técnica de estudio.
- c) Los objetivos que fija el M.E.C. no se adecuan a la realidad constatada.
- d) De acuerdo con los datos recogidos, el profesor lleva a cabo con los alumnos del Ciclo Medio, un mayor entrenamiento en lectura oral que en lectura silenciosa. (pp. 159-161)

Esta situación tan lamentable no puede ser obviada. El equipo investigador realiza una llamada de atención hacia la necesidad de reflexionar sobre los aspectos básicos del currículo:

"Los resultados alcanzados son elocuentes y merecen una seria reflexión sobre el desarrollo del currículum, porque pudiera darse el caso de que todos estuviéramos perdiendo el horizonte de los objetivos a conseguir en educación" (p.161).

F) En nuestros propios estudios de análisis de situaciones, confirmamos de nuevo la realidad descrita. Los resultados que obtuvimos en la investigación que realizamos en el curso 1988/1989 con la finalidad de conocer el nivel de entrada en cada uno de los ciclos (3º y 6º representarían a su vez el nivel de salida del inicial y medio), los puntos frágiles del aprendizaje lector y su posible permanencia durante los dos primeros ciclos de la E.G.B., quedan expuestos de forma muy sintetizada en las siguientes tablas (10). En ellos reflejamos los niveles dominantes, los que aglutinan el mayor porcentaje de casos. Las variables fueron valoradas en términos de grado de dominio, siguiendo el procedimiento ya expuesto al comentar los datos de Salvador (1988).

TABLA IV.6
CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA ORAL A LA ENTRADA DE LOS CICLOS INICIAL, MEDIO Y SUPERIOR
(Camina, 1989)

VARIABLES	1º E.G.B	3º E.G.B	6º E.G.B
Nivel lector dominante	Prelector y silábico	Léxico medio	Temático inferior
Modulación básica	Nulo	Dominio inferior: bien	Dominio inferior: bien
Modulación superior	Nulo	Nivel medio: insuficiente	Dominio inferior: bien
Errores: Tipología	Muchas paradas, sustituciones y omisiones. Poco frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones.	Muchísimas repeticiones y paradas. Muchas sustituciones y omisiones. Menos frecuentes: Unión de contextos, alteraciones y adiciones.	Muchas repeticiones, paradas y sustituciones. Omisiones. Menos frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones.
Velocidad	21 a 40 pp/n	41 a 80 pp/n	121/160 pp/n

TABLA IV.7
CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA SILENCIOSA-COMPENSIVA A LA ENTRADA DE CADA UNO DE LOS CICLOS DE LA EGB
(Camina, 1989)

1º de E.G.B	3º de E.G.B	6º de E.G.B
<ul style="list-style-type: none"> - Dominan la lectura y comprensión de palabras y frases con apoyos visuales en la misma proporción que los que se están iniciando. - Casi todos inician la comprensión de órdenes y mensajes sencillos (frases), aunque son pocos los que están en niveles de ejecución de dominio. - Las tres cuartas partes de la población se mantienen en situación nula en la búsqueda lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio adecuado en tareas de completar textos y ejecutar órdenes. Rendimiento medio, insuficiente, en búsqueda lectora. Inician aprendizaje en cómic y textos sintetizados. Muy poco seguros, predominan los errores sobre el total de hechos en el nivel lector superior. Seguridad media en el nivel lector básico. Rendimiento lector global: medio; gran heterogeneidad de niveles, tanto en el nivel lector básico como en el superior. 	<ul style="list-style-type: none"> Dominio órdenes. Rendimientos medios y de dominio inferior en búsqueda. Avanzan en la comprensión cómic; un alto % inician el aprendizaje del mismo. Niveles medios en los textos sintetizados. Fracasan comprensión textos literarios. Rendimiento lector global: medio/bajo Poco seguros en ambos niveles lectores.

Resulta interesante, en este trabajo, el estudio que hicimos acerca de la calidad y evolución de los errores en la lectura oral, variable en la que hemos visto se aprecia poco progreso. Los estudios anteriores sólo precisan la cuantía del error, de ahí que nos parezca muy oportuno presentar algunos de los resultados que obtuvimos. Queremos precisar que sólo se contabilizaron los errores que se cometen durante un minuto en la lectura oral de un texto narrativo de 139 palabras.

El porcentaje de niños que en todos los cursos leen sin cometer errores o cometiendo uno sólo, es muy pequeño, prácticamente ínfimo (en torno al 10 % de la población analizada). Aumenta este porcentaje al desconsiderar las paradas o bloqueos y las repeticiones que son los errores más frecuentes, situándose en este caso el porcentaje de éxito en torno al 25 % y ello en los tres cursos analizados. ¿Qué errores son los más frecuentes? ¿cómo evolucionan? ¿qué porcentaje de niños necesitan atención para superar estas deficiencias?. En la tabla siguiente presentamos los datos que permiten contestar a estos interrogantes. Hemos incluido, en ella, el porcentaje de niños que tienen más de dos

errores en un minuto de lectura, por considerar que todos necesitan refuerzo o recuperación en esta variable. El porcentaje que se expresa dentro de cada error indica qué tanto por ciento del anterior comete muchos o excesivos errores.

TABLA IV.8
PORCENTAJES DE NIÑOS QUE NECESITAN ATENCIÓN PARA CORREGIR ERRORES
EVOLUCIÓN DE ESTOS DURANTE LOS DOS PRIMEROS CICLOS
(Camina, 1989)

Típos de error	1º E.G.B	3º E.G.B	6º E.G.B
Omisiones	36 % (11 %)	27 % (4 %)	18 % (3 %)
Adiciones	10 % (1 %)	11 % (1 %)	13 % (3 %)
Sustituciones	45 % (17 %)	38 % (10 %)	64 % (13 %)
Alteraciones	3 % (--)	12 % (--)	3 % (--)
Unión de palabras	16 % (--)	6 % (--)	10 % (3%)
Repeticiones *	65 % (30 %)	80 % (46 %)	72 % (36 %)
Paradas	64 % (35 %)	48 % (21 %)	69 % (38 %)

(*) No se incluyen las repeticiones que se hacen para corregir errores anteriores

En vista de estos datos concluíamos que los niños leen cometiendo muchos errores. Los más frecuentes (de mayor a menor) son:

- Repeticiones: Observamos que tienden a aumentar a lo largo de la escolaridad (65 % en 1º; 80 % en 3º; 72 % en 6º). Un porcentaje alto de casos lo presentan en niveles excesivos.
- Paradas y bloqueos: En todos los cursos hay un porcentaje alto de niños con excesivos errores de este tipo.

- Sustituciones: Error también dominante en 6º de E.G.B.; casi las tres cuartas partes de la muestra cometen este error. Es también un error con un alto índice de frecuencia en 1º de E.G.B.
- Omisiones: En todos los cursos. Su frecuencia desciende durante la escolaridad.

Adiciones, alteraciones y unión de palabras son los trastornos lectores menos frecuentes; alteraciones del orden es de los tres el que se recoge con menor frecuencia. Es muy escaso este tipo de error en 1º y 6º; en ninguno de los tres cursos hemos encontrado niños que lo presenten en términos elevados, resultados que en general coinciden con los promedios que ofrecen Toro y Cervera (1980) y Molina (1983) (11).

Llama la atención que uno de cada 10 niños de 6º unan palabras (un 3 % lo hacen de forma excesiva); en 1º y 3º no se ha recogido ningún caso de alteraciones en este nivel, aunque hay un porcentaje similar de niños que no presentan ningún error de este tipo.

En nuestro informe acerca de los resultados globales, manifestábamos nuestra preocupación por la grave situación detectada, tanto en lectura oral (decodificación) como en lectura silenciosa (comprensión). Pero la situación nos parecía especialmente preocupante a la salida del Ciclo Medio en el que el aprendizaje lector deja de ser un objetivo a conseguir, al darse por supuesto su dominio (en el anexo 2 del Documento de Base de los Programas Renovados se marca como objetivo general de ciclo "el dominio de las técnicas instrumentales (lectura y escritura)"; en el mejor de los casos se plantea desde una perspectiva funcional, integrada en la metodología del estudio (p.25).

G) Ahondando en el conocimiento de la situación y transcurridos casi diez años de la aplicación de los Programas Renovados, el equipo investigador que dirige García Yagüe iniciamos durante el curso 1989/1990 un nuevo proyecto de investigación cuyo objetivo

fundamental era analizar la situación de los escolares en los aprendizajes básicos al terminar 6º curso de E.G.B., es decir, tras haber pasado como mínimo seis años en la escuela básica y habiendo superado los ciclos inicial y medio. El momento era muy propicio. Se estaba discutiendo el proyecto de reforma organizativa y curricular de la enseñanza no universitaria y deseábamos valorar el rendimiento del periodo denominado Educación Primaria, y al mismo tiempo conocer la situación de partida de los chicos al empezar la Educación Secundaria.

Los datos hallados confirman, una vez más, los bajos resultados escolares. Las investigaciones anteriores nos habían permitido definir con más precisión los indicadores de unidades básicas de aprendizaje, los criterios de evaluación y reajustar nuestras pruebas. En lectura oral evaluamos las siguientes variables: nivel lector (silábico, léxico, temático y de dominio-lectura fluida); modulación básica (puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración); modulación superior (tono y expresividad); errores (omisiones, adiciones, sustituciones, etc) y velocidad. En lectura silenciosa se ampliaron las variables, evaluando las siguientes: búsqueda lectora en textos sencillos (narraciones, descripciones breves); interpretación lectora en textos cortos (un cómic, un anuncio y una noticia periodística); interpretación compleja literaria (texto dialogado y descripción con metáforas); interpretación en texto largo (diferenciar, interpretar y organizar ideas principales y secundarias de un texto informativo, similar al que presentan los libros de estudio); y seguridad en la lectura (porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas). Cada variable es analizada en términos de dominio, desde el desconocimiento en la tarea, hasta la ejecución perfecta sin errores. En el análisis de los resultados diferenciamos tres zonas de interés:

- 1) Nivel de dominio de las principales variables lectoras.
- 2) El problema de los sujetos en situación gravemente deficitaria.
- 3) Las variaciones intercolegios y sus posibles claves.

En relación al primer punto (nivel de dominio), encontramos:

- a) Porcentajes pequeños de niños que tengan automatizado el proceso de la lectura, es decir, que lean con un nivel de lectura corriente fluida, con adecuada modulación y expresividad (los porcentajes que se sitúan en el nivel de dominio no superan el 50 % de la muestra en el nivel lector; sólo entre el 20 % y el 30 % tienen una buena modulación).
- b) Abundancia de errores en la lectura, especialmente de omisiones, de adiciones y sustituciones y de vacilaciones y paradas. Sólomente la mitad de la población más o menos, leen sin cometer errores de este tipo. Aumentan los porcentajes de éxito en alteraciones y uniones, con porcentajes que se aproximan al 90 %.
- c) En las variables que integran el área de comprensión lectora, los porcentajes de niños que dominan la tarea propuesta, sin errores, no superan en ningún caso el 10 % . En el anuncio y en el texto literario con metáforas, no hemos encontrado ninguno.

En relación al segundo punto, sujetos en situaciones gravemente deficitarias (niveles nulos o de predominio de errores), hemos encontrado:

- a) Un 17 % de niños que tienen un nivel lector equivalente al nivel medio de salida del ciclo inicial, según otras investigaciones, es decir, que leen a golpe de palabras e incluso por sílabas (un 1 %).
- b) Aproximadamente un cuarto de la población presentan una modulación básica (puntos, comas, etc) que se sitúa en niveles nulos e insuficientes. Esta proporción aumenta, lógicamente, hasta un 40 % en la modulación superior (expresividad y tono)
- c) La velocidad en la lectura oral es aparentemente la variable más lograda. No obstante, un 7 % de los niños no alcanzan el nivel establecido en los programas para el Ciclo Inicial (leen menos de 60 palabras por minuto) y un 24 % no logran la cota de salida del Ciclo Medio (están entre 60 y 100 palabras por minuto).
- d) Aproximadamente un 10 % de la población comete excesivos errores. A nivel de grupo se observan porcentajes altos de niños con repeticiones y vacilaciones que nos llevan a pensar que existe falta de madurez y una deficiente adquisición de los automatismos.
- e) La situación que presentan en lectura silenciosa, comprensión, es realmente grave en todas las variables, como puede deducirse a tenor de lo expuesto en el comentario de los niveles de dominio. En torno al 80 % se encuentran en niveles que consideramos deficientes en la búsqueda e interpretación de datos e ideas en textos breves y sencillos (narración, anuncio, cómic, noticia); más del 50 % presentan niveles nulos o muy deficientes en el anuncio y la noticia periodística, por ejemplo. En el cómic predomina la lectura de imágenes sobre la del texto escrito ¿leen o ven?. El tipo de texto que se utiliza, no parece, en nuestro estudio,

afectar al producto que se obtiene.

- f) Más del 80 % de los niños están en situaciones muy deficitarias (niveles nulo o de iniciación en el aprendizaje) en textos que consideramos complejos por el lenguaje que se utiliza, o por la extensión. En esta situación se encuentra el texto informativo que proponíamos para la *identificación de ideas principales y secundarias, tareas imprescindibles en el estudio*.
- g) El 43 % de nuestra muestra, ni siquiera se ha iniciado en el hábito del subrayado.
- h) Globalmente considerados, los niños que finalizan 6º de E.G.B. según nuestros datos, son muy poco seguros en la búsqueda e interpretación de datos, se observan abundancia de errores sobre el total de respuestas emitidas.

Finalmente y en relación a las variaciones intercolegios determinadas a través del análisis de varianza, encontramos que estas son amplias, reiteradas y con mucha lógica, que nos llevan a suponer que hay tendencias estables de variación. Estadísticamente, no pudimos demostrar la existencia de diferencias significativas, al hallarlo con una muestra pequeña por colegios.

Resultó también difícil encontrar claves que permitieran diagnosticar las causas probables de estas diferencias. Ello exigiría un gran conocimiento sobre el funcionamiento interno de cada centro, del que no disponíamos. No obstante, ordenados por puestos los centros, según la puntuación media en tres de las variables analizadas (búsqueda en textos sencillos narrativos, en la noticia y eficacia), encontramos:

- a) Que los centros clasificados en los primeros lugares comparten algunas características comunes: centros estables, con rasgos peculiares, alto nivel cultural familiar y situados en zonas geográficas de nivel medio-alto, característica menos determinante que las anteriores, que presenta algunas excepciones.
- b) En los colegios clasificados en los últimos lugares, el nivel cultural familiar es bajo y todos están situados en zonas rurales o urbanas deprimidas.
- c) El nivel sociocultural de la familia y su refuerzo en la motivación para la lectura es un factor que influye en el aprendizaje lector, pero igualmente se aprecia la incidencia de los factores escolares. Como explicación a esta última conclusión, especificamos que nos pareció muy significativo el hecho de que uno de los centros, situado en una zona suburbial, obtuviese puntuaciones muy elevadas, que interpretamos estaban en función del proyecto de animación a la lectura que se desarrollaba en el colegio durante los últimos tres años. Otros colegios situados en zonas rurales y en el cinturón de Madrid, han alcanzado también los

primeros lugares, restando importancia a la influencia de la zona geográfica en que están ubicados.

Sintetizando nuestros trabajos presentamos en las siguientes tablas los niveles de lectura que, según nuestras propias investigaciones caracterizan la situación de entrada en los ciclos Medio y Superior de la E.G.B. y en lo que será la Educación Secundaria Obligatoria. Pueden ser también interpretados en términos de rendimiento final de los Ciclos Inicial, Medio y del periodo denominado Educación Primaria (1º a 6º). En ellos, pueden también contemplarse la persistencia de deficiencias en las mismas variables del aprendizaje lector, y lo alejados que están estos resultados de los objetivos que se explicitan en los diseños curriculares entonces vigentes (Orientaciones Pedagógicas y Programas Renovados para la E.G.B.).

TABLA IV.9
CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA ORAL A LA ENTRADA DE LOS CICLOS MEDIO, SUPERIOR Y FUTURA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. (SITUACIÓN DE SALIDA DEL CICLO INICIAL, MEDIO Y DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA).
(Camina y otros, 1992)

VARIABLES	Curso 88-89		Curso 90-91
	INICIO 3º EGB	INICIO 6º EGB	FINAL 6º EGB
Nivel lector dominante	Léxico medio	Temático inferior	Lectura corriente
Modulación básica	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien
Modulación superior	Nivel medio: Insuficiente	Dominio inferior: Bien	Dominio inferior: Bien
Errores: Tipología	Muchísimas repeticiones y paradas. Muchas sustituciones y omisiones. Menos frecuentes: Unión de contextos, alteraciones y adiciones	Muchas repeticiones, paradas y sustituciones. Omisiones. Menos frecuentes: alteraciones, uniones y adiciones	Muchas repeticiones, paradas y omisiones. Practicamente dominados los errores de alteraciones y uniones
Velocidad	41 a 80 pp/n	121/160 pp/n	110-130 pp/n

TABLA IV.10
CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA SILENCIOSA A LA ENTRADA DE LOS CICLOS MEDIO, SUPERIOR Y EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Camina y otros, 1992)

Variables	Curso 88-89		Curso 90-91
	Inicio 3ª EGB	Inicio 6ª EGB	Final 6ª EGB
Asociación palabras contexto y ejecución de órdenes.	Dominio adecuado en tareas de completar textos y ejecutar órdenes	Dominio de órdenes	
Búsqueda en textos sencillos.	Rendimiento medio insuficiente	Rendimientos medios insuficientes y de dominio inferior	Rendimiento medio insuficiente
Interpretación lectora compleja textos cortos: Cómic Anuncio/telegrama Noticia	Inician el aprendizaje en la interpretación del cómic y textos sintetizados.	Avanzan en la comprensión del cómic, pero un elevado porcentaje inician el -aprendizaje. Niveles medios en textos sintetizados.	Rendimientos medios insuficientes en las preguntas del cómic. Predominio de nivel nulo en el resumen del cómic. Niveles muy deficientes e insuficientes en textos sintetizados.
Interpretación textos literarios.		Fracasan en la comprensión textos literarios.	Niveles medios insuficientes. Niveles nulos en lenguaje metafórico.
Seguridad.	Muy poco seguros. Predominio de errores en el nivel lector superior. Seguridad media en el nivel lector básico.	Muy poco seguros en ambos niveles lectores.	Niveles nulos o muy escasos. Predominio errores sobre el total de respuestas.
Rendimiento lector/global	Medio. Gran heterogeneidad de niveles tanto en los aspectos básicos como superiores.	Niveles medios/bajos.	
			Niveles muy deficientes y de iniciación en lectura de estudio, texto informativo amplio. Predominio niveles nulos en hábito de subrayado.

NOTAS

- Desde la Constitución de 1812 en la que se promulga un plan de estudios para la enseñanza elemental (específica, incluso, las materias que debe comprender) y durante todo el siglo XIX y hasta la Ley de 1945, se sucedieron en nuestro país numerosos proyectos para regular los contenidos y métodos de la Educación Básica y se anuncia que el Gobierno determinará el contenido de los planes pedagógicos (art. 84 de la Ley Moyano, 1857; art. 49 de la Constitución de 1931, entre otras). Entre los numerosos proyectos de Decreto que aparecen en este amplio periodo se encuentran orientaciones interesantes sobre los contenidos, métodos y materiales de lectura (Informe Quintana, 1813; Plan Metódico de Primera Enseñanza, 1821; Reglamento Montesinos, 1836, etc.). Para mayor

información sobre estos temas y un estudio amplio de las reformas curriculares de 1953, 1965, 1970 y 1981/82, véase entre otros autores a García Hoz (1980), López Castillo (1982), Salvador Pérez (1988;1990) y Rodríguez Diéguez (1990).

- 2.- Para una valoración más amplia de los Cuestionarios y los problemas derivados de su puesta en marcha, recomendamos, entre otras referencias bibliográficas de la época, la lectura de CEDODEP (1965), De la Orden (1966) y Lavara Gros (1968).
 - 3.- El estudio de las Orientaciones Pedagógicas lo hemos realizado sobre la publicación que de ellas hizo Escuela Española en su 7ª edición (1978); en esta obra se recogen también las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica de 1977.
 - 4.- Sobre la Ley General de Educación de 1970, su implementación e institucionalización, se ha escrito mucho y aún hoy siguen suscitándose algunas polémicas. En general, se reconoce que la Ley aportaba ideas pedagógicas muy valiosas para la reforma cualitativa de la escuela. Pero su aplicación contó con innumerables dificultades que, con el paso del tiempo alteraron el espíritu de la Ley y se convirtió en una reforma más teórica que real. Para una valoración más amplia, veánse entre otros: García Yagüe (1970), García Hoz (1980), De la Orden (1981), Puelles Benítez (1980), Salvador Pérez (1990), Rodríguez Diéguez (1990). Véase también las Actas del Congreso de Pedagogía de 1973.
 - 5.- El documento base de los Programas Renovados fue publicado en la Revista Vida Escolar, nº 206, 1981 y en Escuela Española, 1981. Con esta edición hemos trabajado para este estudio.
 - 6.- Como aportaciones de interés para contribuir a introducir en la práctica esta nueva reforma curricular, destacamos los dos números monográficos que la revista Bordón dedicó a los Programas Renovados (núms. de marzo-abril 1981; marzo-junio 1982) y también las dos publicaciones (una por ciclo) que publicó la editorial Santillana. En ambas (Bordón y Santillana) se abordan por diversos especialistas tanto aspectos generales referidos a programación, evaluación, organización, etc., como cuestiones de didáctica especial para cada una de las áreas en que se estructura el contenido de este curriculum.
- Propuestas de apoyo a los profesores y material para la reflexión crítica de los programas, hemos encontrado también en las Actas de las Jornadas para el estudio de los Programas Renovados de la E.G.B. (ICE de la U.A.M., 1981) y en Sánchez, S. (1987).
- 7.- La propuesta del nuevo curriculum, que se contenía en el Diseño Curricular de Base, impulsó un fuerte debate crítico y ha suscitado numerosas reservas en diversos círculos educativos. Como ejemplo, destacamos el número monográfico que la revista Bordón de la Sociedad Española de Pedagogía dedica al análisis crítico de la "Propuesta curricular en la reforma del sistema educativo" (Bordón, 3, 1990).
 - 8.- Entre las revistas que últimamente han dedicado algún número monográfico al tema de la evaluación de centros, programas y del sistema educativo, supuestos y problemas teóricos, citamos: Comunidad Educativa (1987), nº 151; Bordón (1992), nº 4; Revista de Ciencias de la Educación (1993), nº 153.
 - 9.- Los resultados de estos trabajos se recogen en documentos internos del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid y fueron presentados en Mesas Redondas y sesiones públicas que organizó el citado Departamento (1989 y 1991).
 - 10.- Estos resultados fueron expuestos en la Mesa Redonda "Deficiencias de los aprendizajes básicos al entrar en los ciclos de la E.G.B" (noviembre 1989). El trabajo sobre puntos de aprendizaje deficitario en lectura y algunas experiencias de refuerzo fué presentado por Canina.
 - 11.- Resulta curioso constatar que Molina trabajó sobre una muestra compuesta por alumnos que, según sus profesores, poseían evidentes trastornos en la lectura (tipo dislexia).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABARCA PONCE, M.P. (Coor.) (1989): La evaluación de los programas educativos. Reunión científica de AEDES. Madrid, Escuela Española.

ALVARO PAGE, M. (Dir.) (1988): Evaluación externa de la reforma experimental de las Enseñanzas Medias. Madrid, CIDE.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1965): "Tendencias para la enseñanza de la lectura y escritura", en CEDODEP: Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares. Madrid.

AVANZINI, G. (1975): "Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire". En C.PRIVAT (Ed.): Nouvelle Recherche. Toulouse.

CAMINA, A., FERNANDEZ BAROJA, F. y otros (1992): "El nivel lector de los escolares al salir de la Escuela Primaria". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico, pp. 55-90.

CEDODEP. (1965): Orientaciones pedagógicas para Directores Escolares. Madrid.

CEDODEP. (1968): Programas para Colegios Nacionales. Madrid, Paraninfo.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1977): "Instrucciones sobre aplicación de las Orientaciones Pedagógicas a los primeros cursos de E.G.B. y su coordinación con los niveles de Educación Preescolar". En Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid, Escuela Española.

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1984): "Reforma: El Ciclo Superior de E.G.B." Vida Escolar, 229/239, monográfico.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, pp. 17-39.

GARCIA HOZ, V. (1980): La Educación en la España del siglo XX. Madrid, Rialp.

GARCIA YAGÜE, J. (1970): "La Ley de Educación como problema". Madrid, s/l (Conferencia pronunciada en la apertura del curso 1970/71 en la Academia Nacional Jose Antonio, el día 3 de octubre de 1970).

GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.

GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1992): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico.

GRAY, W. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. París, Unesco.

INCIE (Ed.) (1974): La problemática de las reformas educativas. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (U.A.M.) (1981): Los Programas Renovados de la E.G.B. Análisis, crítica y alternativas. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid.

LAVARA GROS, E. (Coor) (1968): Didáctica. Madrid, Tiempo y Educación.

LAZARO MARTINEZ, A. (1975): "Consideraciones generales en torno a los objetivos del aprendizaje lector". Aula Abierta, 9, ICE Oviedo, pp. 11-20.

LEY ORGANICA 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, nº 238, 4 de octubre de 1990).

19.191

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACION



EXPERIENCIAS DE RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN
LECTURA EN 3º DE E.G.B

Director: Dr. Don Arturo de la Orden
Catedrático y Director del Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Mª Asunción Camina Duránte
Marzo, 1994

TOMO II
ESTUDIO EMPIRICO

INDICE

PAGS

INTRODUCCION	10
CAPITULO PRELIMINAR. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE LECTOR EN LA ESCUELA Y EN NUESTRA CULTURA	15
1. La lectura y sus principales valores	17
2. Una aproximación a los intereses y preocupaciones sobre la lectura en España entre 1950 y 1987	27
3. Antecedentes de nuestra preocupación por el control empírico de las dificultades lectoras y su refuerzo	54
Notas y referencias bibliográficas	60

PRIMERA PARTE: BASES TEORICAS

EL PROBLEMA DE LA NATURALEZA DEL HECHO LECTOR Y SU IMPORTANCIA PEDAGOGICA

CAPITULO I. CONTROVERSIAS Y TENDENCIAS EN LA INVESTIGACION DEL HECHO LECTOR	69
1. La complejidad del tema	69
2. Aproximación al hecho lector a través de las definiciones dadas por diversos autores	70
3. Los grandes temas de la investigación tradicional sobre la lectura	78
4. Decodificación y comprensión como ejes de la investigación sobre lectura en la segunda mitad del siglo XX	86
4.1 La decodificación. Problemas, tópicos y controversias	86
4.2 La comprensión. Factores y líneas de investigación	111

4.3 La decodificación y la comprensión como procesos interactivos	140
Notas y referencias bibliográficas	149

CAPITULO II. MODELOS EXPLICATIVOS DEL PROCESO LECTOR. 163

1. Modelos evolutivos o de estadios lectores	164
2. Modelos centrados en habilidades	170
3. Modelos psicológicos centrados en la descripción del proceso de lectura	176
3.1 Características generales de los modelos ascendentes (Bottom-up)	179
3.2 Características generales de los modelos descendentes (Top-down)	181
3.3 Modelos interactivos	189
Notas y referencias bibliográficas	196

CAPITULO III. LOS GRANDES PROBLEMAS PEDAGOGICOS SOBRE LA LECTURA 199

1. El modelo de lector ideal	199
2. Algunos focos polémicos	204
2.1 Aprendizaje espontáneo o por enseñanza formal	204
2.2 Decodificación o comprensión al iniciar el aprendizaje	223
2.3 La enseñanza de la comprensión: Críticas y tendencias actuales	232
Notas y referencias bibliográficas	253

CAPITULO IV. LA LECTURA EN LOS PROGRAMAS OFICIALES DE LA ENSEÑANZA BASICA ESPAÑOLA Y EL TEMA PENDIENTE DE SU APRENDIZAJE EFICAZ 259

1. La lectura y su importancia en los planes curriculares anteriores a la LOGSE	261
1.1 Cuestionarios Nacionales de 1953	261

1.2	Cuestionarios Nacionales de 1965	266
1.3	Orientaciones Pedagógicas de 1970	275
1.4	Programas Renovados de 1981 y 1982	285
2.	La lectura en el curriculum de la Educación Primaria	292
3.	El control empírico de la eficacia de los programas	301
	Notas y referencias bibliográficas	328

CAPITULO V. EL PROBLEMA DE LA RECUPERACION DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR BASICO

333

1.	La recuperación en la legislación española durante los últimos veinte años	334
1.1	Expectativas y orientaciones a partir de la Ley General de Educación de 1970	334
1.2	Continuidad y variaciones en las normas legales de los años ochenta	345
1.3	Propuestas de la legislación de los años noventa para atender las dificultades de aprendizaje	352
1.4	Resumen y algunas conclusiones	357
2.	Críticas, tendencias en la práctica y demandas educativas	361
	Notas y referencias bibliográficas	378

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPIRICO

BLOQUE PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

CAPITULO VI. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

384

1.	Planteamiento de la investigación	384
1.1	Supuestos e interrogantes	384
1.2	Objetivos e hipótesis establecidos	389
2.	Variables: Clases y significado	395
3.	Instrumentos de medida y modelo de evaluación ...	400

3.1	Proceso de selección y descripción de las pruebas utilizadas	400
3.2	Normas y criterios de evaluación	412
3.3	Otros controles complementarios de lectura silenciosa	418
4.	Validez de las variables y de los instrumentos ..	426
4.1	Validez de contenido	426
4.2	Validez de constructo	429
5.	Características de la muestra y del muestreo..	438
5.1	Proceso de selección y características de la muestra	438
5.2	Selección y composición de las submuestras..	445
6.	El programa de refuerzo: Elementos generales y específicos	449
6.1	Preparación y seguimiento del programa..	451
6.2	Areas, unidades y objetivos	453
6.3	Procedimiento metodológico y organizativo	455
6.4	Los materiales	461
6.5	Evaluación de las actividades y del programa	463
7.	Precisiones sobre el diseño y tratamientos estadísticos	471
	Notas y referencias bibliográficas	478

BLOQUE SEGUNDO

RESULTADOS RESPECTO A LA SITUACION INICIAL

CAPITULO VII. LA SITUACION EN EL APRENDIZAJE LECTOR DE LOS ESCOLARES AL INICIAR EL SEGUNDO CICLO DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (3º DE E.G.B)		485
	Introducción	485
1.	La situación de los escolares en lectura oral ..	487
1.1	Nivel lector	489
1.2	Modulación y expresividad	491
1.3	Errores en lectura oral	492
1.4	Velocidad	493
2.	Situación en lectura silenciosa/comprensión ...	494

2.1	Comprensión lectora básica	497
2.2	Captación y búsqueda de datos en textos complejos	499
3.	Valoración y contraste de resultados en lectura oral y silenciosa	502
3.1	Contraste de resultados con los obteni- dos en otras investigaciones	502
3.2	Relación de la situación observada con los objetivos oficiales del Ciclo Inicial (Programas Renovados de la E.G.B)	506
4.	Síntesis y reflexiones	512
	Notas	516

CAPITULO VIII. OTROS ANALISIS COMPLEMENTARIOS DE SITUACION EN LECTURA

517

1.	Niveles de comprensión en textos, condiciones de tarea y aplicación distintos	517
2.	Captación de información explícita e implícita ..	520
3.	Características de los resúmenes	524
3.1	Estructura organizativa	527
3.2	Descripción del contenido	529
4.	Síntesis y reflexiones	532
	Notas	534

BLOQUE TERCERO RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO

INTRODUCCIÓN Y BREVE DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL DE LOS GRUPOS EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA ...	536
--	------------

CAPITULO IX. EFECTOS DE LA RECUPERACION: COMPARACION INTERGRUPOS

545

1.	Diferencias intergrupos en las variables de lectura oral	546
----	---	-----

1.1	Velocidad en lectura oral	546
1.2	Nivel lector	547
1.3	Modulación básica de puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones	548
1.4	Expresividad y tono	549
1.5	Corrección de errores	550
2.	Diferencias entre grupos en las variables de lectura silenciosa	557
2.1	Variables analizadas en la comprensión básica	557
2.2	Variables de la comprensión en la lectura de textos complejos	562
2.3	Otros estudios sobre la comprensión	566
3.	Presentación y discusión de las aportaciones más destacadas de este estudio	572
4.	Contraste no paramétrico de las diferencias entre los grupos	578
4.1	Resultados estadísticos en lectura oral y silenciosa	578
4.2	Estudio de los datos aportados por la prueba de la mediana	582
4.2.1	Lectura oral	582
4.2.2	Lectura silenciosa	584
4.3	Algunas conclusiones	586
 CAPITULO X. EL PROGRESO INTRAGRUPPO		588
1.	Significatividad del progreso intragrupo en la lectura oral	589
2.	El progreso interno de los grupos en la comprensión básica	593
3.	Evolución intragrupo en la comprensión/interpretación de textos complejos	594
4.	El cambio interno de los grupos en la captación de datos en textos descriptivos y narrativos bajo diferentes condiciones de tarea y aplicación	596
5.	Síntesis y reflexiones	597

CAPITULO XI. ESTUDIO COMPARATIVO/DESCRIPTIVO, PRE- TRATAMIENTO Y POSTRATAMIENTO, DE LA EVOLUCION DE LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR	601
1. El progreso a través de los rendimientos medios	
1.1 Lectura oral	602
1.2 Lectura silenciosa/comprensión	609
2. Descripción y comparación, en términos de por- centajes, de los casos en niveles extremos y del movimiento de los grupos (retroceso, per- manencia, avance)	619
2.1 Casos de niveles deficitarios, de dominio y movimientos de avance, retroceso y per- manencia en las variables de lectura oral ..	619
2.2 En lectura silenciosa/comprensión	644
2.2.1 Comprensión básica: Asociación de palabras a frases, órdenes y búsqueda sencilla	644
2.2.2 Interpretación de textos más com- plejos: En bandas de dibujos y muy resu- midos	652
2.2.3 Rendimiento y seguridad en la captación e interpretación de datos en textos sencillos y complejos	655
2.2.4 Comprensión en textos, tareas y condiciones de aplicación distintas	664
3. A modo de síntesis: Notas destacadas del pro- greso de cada grupo	674
 VALORACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO	 691
 Notas y referencias bibliográficas	 700
 SINTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES	 702
 BIBLIOGRAFÍA GENERAL	 720

ANEXOS

Anexo I. Bibliografía sobre lectura recogida desde 1950 a 1987 en los números bibliográficos de la Revista Bordón	749
Anexo II. Descripción sintética de algunos instrumentos para la evaluación de la lectura y la detección de dificultades en su aprendizaje	771
Anexo III. El programa de refuerzo: Material del profesor y del alumno	778
III.1 Guías explicativas para el profesor y material (fichas y textos) del alumno ...	778
III.2 Modelos de ficha de autocontrol (para el alumno) y ficha de seguimiento, valoración y control del programa (para el profesor)	902
III.3 Cuestionario aplicado a los profesores para la valoración del programa ...	906
Anexo IV. Tablas de frecuencias y porcentajes por variables, niveles y grupos. Situaciones pretratamiento y postratamiento	917

**SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPIRICO**

**BLOQUE PRIMERO
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.1 SUPUESTOS E INTERROGANTES

Tras el análisis crítico bibliográfico de la literatura existente en torno al tema de la lectura y desde nuestros antecedentes, llegamos a plantearnos una serie de conclusiones que constituirían la matriz de una sucesión de supuestos e interrogantes, desde los cuáles, pensamos que se define el problema medular implícito en nuestra investigación.

Agrupamos estos supuestos e interrogantes en cuatro grandes grupos:

- 1) La lectura es un área instrumental básica del curriculum de la educación obligatoria con importantes valores formativos o educativos. Se trata de un proceso escolar evolutivo de adquisiciones cada vez más complejas, pero en el que es posible identificar algunos momentos o etapas diferenciadas a las que corresponden finalidades, objetivos, tareas, materiales y contenidos de lectura diferentes, sucesivamente más complicados y amplios.

Como área curricular, está sujeta a un proceso de selección y determinación de objetivos, contenidos, actividades, etc., de evaluación continua y de recuperación inmediata integrada en el mismo proceso de aprendizaje.

Este es un supuesto teórico prácticamente indiscutible, apoyado y desarrollado por autores de prestigio como hemos intentado poner de manifiesto en la primera parte de esta tesis, pero que encierra en sí una gran

complejidad, pues: ¿cuáles son los niveles adecuados a cada etapa o momento lector?, ¿qué finalidades ha de tener la lectura en cada estadio?, ¿qué habilidades hay que desarrollar en primer lugar?, ¿cuál es la metodología más adecuada para conseguirlas?, ¿cuánto tiempo es necesario?, ¿cuál debe ser el contenido de la lectura en cada momento?, ... La respuesta a estos interrogantes, está, como también hemos reflejado, condicionada por la postura de partida inicial y el modelo o enfoque del proceso lector del que se parte.

Es evidente que ante tal estado de cosas, la Administración Educativa ha tenido que tomar una posición teórica y materializarla en los programas escolares propuestos para la adquisición de la técnica lectora, señalando la dosificación de objetivos, contenidos, finalidades y tiempos. Contamos también con algunos estudios críticos que ponen de manifiesto los escasos logros y el alejamiento de los niveles reales que alcanzan los niños respecto a las optimistas previsiones establecidas oficialmente. Pero ¿cuáles son los puntos más frágiles que se detectan en los primeros estadios del aprendizaje lector?, ¿existen algunos puntos de mayor dificultad para gran parte de la población cuyo aprendizaje se beneficiaría incrementando el ejercicio?, ¿tal vez otros necesitarían cambios profundos en la metodología instructiva?, etc. En cualquier caso, para evitar las deficiencias en el proceso lector ¿sería suficiente partir del conocimiento de las deficiencias generalizadas, ya detectadas en investigaciones anteriores, para poner en marcha programas de recuperación o de refuerzo?, ¿no sería más conveniente tomar como fundamento el análisis detallado y profundo de la situación de cada individuo o grupo para elaborar programas más ajustados a las condiciones reales y particulares?.

- 2) La adquisición de la técnica lectora por el niño parece complicada; su aprendizaje está condicionado por factores individuales y sociales; existen enormes variaciones entre individuos y grupos dentro de un mismo curso o ciclo, y son muchos los niños que muestran graves carencias o deficiencias, como ponen de manifiesto los estudios empíricos de análisis de situaciones, muchas de las cuales no son ajenas al mismo proceso didáctico.

Por ello, y considerando la lectura como área curricular, entendemos que el primer lugar en el que deben atenderse los diferentes ritmos de aprendizaje, compensar las desigualdades por condicionamientos ambientales o individuales y resolver las dificultades y problemas que el niño encuentra, es el propio aula, pudiendo adoptarse para esta tarea diferentes formas

metodológicas y organizativas: ¿Se evitarían fracasos escolares con una ayuda pedagógica adecuada en los primeros cursos básicos?; ¿es posible mejorar el nivel lector de los alumnos con la aplicación sistemática de programas dirigidos a unidades y procesos esenciales de la técnica lectora?, ¿podrían tratarse en la escuela muchos de los casos con problemas de aprendizaje, sin tener que recurrir a intervenciones externas?, ¿qué pasaría si se aplicaran programas de refuerzo a los niños o a los grupos en el contexto de la clase?, ¿qué puede hacer la escuela para prevenir y/o resolver esas dificultades?, ¿cuenta con medios para atenderlas?, ¿sería posible estimular, a través de trabajos como el nuestro, la búsqueda previa y objetiva de la realidad concreta, al establecer las programaciones educativas, las tareas preventivas y correctivas?, ¿qué pueden hacer los profesores para solucionar las dificultades?, ¿qué tipos de apoyos precisan? ¿es posible el refuerzo grupal o, por el contrario, la efectividad del programa queda condicionada al refuerzo individualizado?.

- 3) Antes de aplicar el programa de refuerzo es preciso detectar cuáles son las unidades básicas del proceso lector en las que aparecen deficiencias o dificultades importantes y contar con instrumentos de evaluación diferencial que permitan identificar distintos niveles de progreso o deficiencia.

Desde un punto de vista teórico, se siguen discutiendo las interacciones que se dan entre los dos grandes procesos en los que se suele descomponer la lectura, el de decodificación y el de la comprensión, y los factores y las habilidades que se integran en ambos condicionando los productos. Ello da lugar a que en la construcción de modelos de diagnóstico, se barajen constructos diferentes.

Sin embargo, en la investigación suelen plantearse como procesos que pueden (y de hecho se tratan) de forma independiente y se aconseja para su evaluación métodos e instrumentos también diferenciados, (Calfee y Drum, 1986; Johnston, 1989), como hemos visto en el apartado que dedicamos a exponer en términos generales el conflicto que se establece entre la decodificación y la comprensión.

Responde también a un sentir general la necesidad de modelos de diagnóstico criterial, cualitativos, en contraposición a los psicométricos, que si bien han contribuido a objetivar el diagnóstico y las investigaciones, se muestran insuficientes para el diagnóstico como soporte del aprendizaje y el refuerzo concreto, la orientación personalizada, y el análisis de los

procesos pedagógicos. Para algunos autores, aquí reside uno de los grandes problemas y constituye, igualmente, una de las causas de que la escuela haya desconfiado o se haya defraudado de las ofertas, que desde hace tiempo anuncian los orientadores escolares psicometrizados. ¿Con qué instrumentos de evaluación lectora contamos en España?, ¿cuáles son los supuestos sobre los que se asientan?, ¿qué habilidades o procesos evalúan?, ¿qué criterios se utilizan para determinar las deficiencias?.

- 4) Conocidas las dificultades se hace preciso elaborar, aplicar y evaluar el programa de actividades de recuperación, pero: ¿cómo enfocararlo?, ¿hacia dónde dirigirlo?, ¿qué características debe tener el programa para que pueda ser aplicado en el contexto del aula por el propio profesor?, ¿enseñamos habilidades o estrategias?, ¿durante cuánto tiempo?, ¿cuál es el mejor procedimiento para la enseñanza?, ¿enseñanza directa explícita, enseñanza interactiva, sistemas tutoriales?, ¿podemos contar con profesores dispuestos a aplicar el programa?, ¿qué condiciones o cualidades deben tener?, ¿qué puede aportarles?.

Nos planteamos si los nuevos paradigmas que a partir fundamentalmente de la década de los ochenta han guiado muchas de las investigaciones que se han realizado sobre la lectura, analizándola como proceso interactivo entre el lector, el texto y el contexto y que exige aplicar estrategias generales y específicas, pueden abrir nuevas vías en el tratamiento de las dificultades de los escolares en esta técnica pedagógica de base para el aprendizaje y esto dentro del contexto de la clase. Pero: ¿es tercero un curso apropiado para ello?, ¿qué estrategias podemos seleccionar para mejorar la comprensión?, ¿cuáles ayudan en el proceso de la decodificación?. Las estrategias nos valen en cuanto proporcionan actividad y motivación, pero: ¿no serían más eficaces programas conductuales con objetivos claros y precisos, mucha práctica, etc.?. Más difícil puede resultarnos el control de los efectos del programa: ¿a qué debemos atribuir los posibles efectos positivos del programa de refuerzo?, ¿a la adecuación de los objetivos fijados en relación al nivel lector y a las deficiencias detectadas?, ¿al procedimiento seguido para la enseñanza?, ¿a una ejercitación adecuada?, ¿al aumento del tiempo de dedicación a la lectura que puede suponer la realización del programa, respecto al tiempo ordinario que se dedica en la escuela para este aprendizaje?, ¿a la mejora de los aspectos más básicos o esenciales de la lectura?, ¿a la motivación que puede generar en los alumnos sentirse ayudados e involucrados en activida-

des atractivas?. La falta de programas y proyectos de recuperación en las condiciones que nosotros lo hemos aplicado, y las divergencias a nivel teórico que existen en torno a las dificultades lectoras, dificultan la evaluación del verdadero alcance del programa.

Cada uno de los supuestos de partida encierran para nosotros numerosos interrogantes y problemas, algunos muy ambiciosos, de grandes implicaciones teóricas y demasiado amplios para poder abarcarlos en el marco de una tesis. Desde esta perspectiva, seleccionamos los interrogantes planteados en los supuestos primero y segundo desde los que delimitaremos el problema que motiva nuestra investigación. Trataremos de responder en concreto a los siguientes interrogantes:

- 1º) ¿A qué nivel y con qué tipo de deficiencias lectoras, superables durante el Ciclo Inicial, entran los alumnos del Ciclo Medio?.
- 2º) ¿Pueden ser atribuidas las deficiencias a que no se les ha dedicado el tiempo y el ejercicio necesario para dominar los puntos básicos?.
- 3º) ¿Cómo repercute en el aprendizaje básico la implementación de planes de acción sistematizada, elaborados específicamente para superar dificultades, corregir errores o reforzar puntos frágiles?.
- 4º) ¿Qué modalidad sería más eficaz para la aplicación del programa de refuerzo: la implementación dirigida a todo el grupo clase o en pequeño grupo?.
- 5º) ¿Qué pueden hacer los profesores, desde sus limitaciones y condiciones normales, para corregir las deficiencias en el aprendizaje lector dentro de la actividad cotidiana de la clase?.
- 6º) ¿Existe alguna posibilidad para que los profesores se integren en investigaciones cooperativas sobre el diagnóstico de dificultades de aprendizaje escolar y

experiencias de recuperación o de refuerzo en sus grupos?.

Sobre los interrogantes que citamos en los supuestos tercero y cuarto, aunque no los hemos podido controlar en esta investigación, sin embargo, nos hemos visto obligados a tomar decisiones respecto a bastantes de ellos a lo largo de nuestro trabajo.

La información que íbamos acumulando a nivel teórico y práctico, a consecuencia de nuestras investigaciones y aproximaciones al tema ya descritas, nos permitieron definir con mayor claridad los objetivos de nuestro trabajo y las hipótesis que nos proponíamos controlar.

1.2 OBJETIVOS E HIPOTESIS ESTABLECIDOS PARA LA INVESTIGACION

El objetivo central de nuestro trabajo ha sido controlar los posibles efectos de un programa de refuerzo de situaciones deficitarias en unidades esenciales de los procesos de decodificación (mecánica de la lectura) y de comprensión lectora, aplicado en el contexto del aula por el profesor encargado de curso. Y como ello exigía un diagnóstico y selección previa de los alumnos que iban a formar parte de las diferentes submuestras, tomamos como segundo objetivo conocer la situación lectora en la que se encuentran realmente los escolares que inician el Ciclo Medio de la E.G.B. (2º Ciclo de la Educación Primaria).

Desde esta perspectiva, hemos partido del diagnóstico inicial previo para poder comprobar en qué medida habían alcanzado los objetivos oficiales indicados en el área de lectura al terminar el Ciclo Inicial, los principales focos de error o deficiencia, los sectores del proceso lector en que se hallan, etc. Posteriormente diseñamos el programa de intervención y, tras su implementación, evaluamos los logros mediante un diagnóstico de la situación final.

Para ello contamos con una muestra general para el análisis

de la situación de partida, de la cual seleccionamos las submuestras sobre las que aplicamos y valoramos el programa de recuperación y refuerzo. Dentro de estas submuestras contamos con dos grupos experimentales (ensayo programa de refuerzo) y otro de control (sin refuerzo). A los primeros, se les aplicó el refuerzo siguiendo dos modalidades o situaciones organizativas diferentes: A) gran grupo, refuerzo dirigido a toda la clase; B) pequeño grupo de cuatro o cinco alumnos, para permitir una atención más individualizada, interactiva e intensa. Para valorar la efectividad del programa tomamos como criterio el progreso que manifiestan tanto los grupos experimentales como los de control, comparando las situaciones inicial y final del tratamiento del refuerzo (análisis intragrupo) y los grupos entre sí (análisis intergrupos).

En otros apartados describiremos con mayor detalle el desarrollo de este largo proceso.

A) Como objetivos específicos, nos hemos planteado:

- 1º Conocer la situación de entrada de los escolares al comenzar el segundo ciclo de la educación obligatoria y compararla con los objetivos que marca la legislación para la salida del Ciclo Inicial.
- 2º Detectar tipos de errores y unidades de aprendizaje deficitarias en decodificación y comprensión lectoras.
- 3º Elaborar y experimentar un plan sistemático de actividades y ejercicios variados para recuperar puntos concretos del proceso lector, y aplicarlo en dos situaciones de aprendizaje distintos (grupo clase y pequeño grupo), durante un tiempo más amplio que el que comúnmente se dedica en las escuelas a estas tareas.
- 4º Determinar las diferencias intragrupo y entregupos para valorar la eficacia relativa del plan de refuerzo

según la modalidad de aplicación, refuerzo grupal o refuerzo en pequeño grupo.

- 5º Determinar el efecto de este tipo de experiencias en los profesores implicados en ellas para su perfeccionamiento profesional.

Los dos primeros objetivos nos obligan a plantear el diagnóstico de la situación desde modelos cualitativos o de evaluación diferencial. También a definir las áreas, las variables e indicadores (unidades de aprendizaje, de progreso y/o dificultad) y los criterios de evaluación en términos de progreso, en la lectura oral y silenciosa, mediante las que pretendemos analizar los procesos de decodificación y comprensión.

Los restantes objetivos nos han exigido idear un conjunto de metas y actividades adecuadas a las deficiencias que queríamos reforzar, y a realizar un trabajoso esfuerzo para seleccionar o inventar el material lector que fuese adecuado a los propósitos que perseguíamos.

La realización de este tipo de investigaciones exige contar con profesores en ejercicio dispuestos a integrarse en ellas, participando en todo el proceso (planificación y ejecución del programa, evaluación inicial, continua y final, etc.). Para el entrenamiento y seguimiento de estas tareas, así como para homogeneizar criterios y neutralizar diferencias, desarrollamos una serie de Seminarios, a los que nos referiremos posteriormente.

B) Las hipótesis

En la selección de las hipótesis que habrían de guiar este trabajo, tuvimos que considerar que hunde sus raíces y es continuación de otras investigaciones anteriores a las que ya nos hemos referido.

Por tal motivo, sentimos la necesidad de tomar algunos resultados generales de las mismas como conjeturas que era preciso confirmar en la muestra de 3º de E.G.B. con la que íbamos a ensayar la experiencia de refuerzo. A este grupo pertenecen las dos primeras hipótesis, la tercera y la cuarta constituyen, no obstante, el contenido medular de nuestro trabajo de tesis doctoral.

Desde los interrogantes planteados y los objetivos que nos habíamos trazado, hemos pretendido confirmar las siguientes hipótesis:

PRIMERA

En la escolaridad normal hay alumnos, no sujetos de integración, que inician el tercer curso de la escolaridad sin haber alcanzado el grado de dominio lector que establecen los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo.

Para la promoción del Ciclo Inicial al Ciclo Medio de la E.G.B en los programas oficiales de 1981 se establecía como enseñanza mínima "Dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto. Contar lo leído emitiendo su propio juicio" (R.D. 69/1981 de 9 de enero). Posteriormente, (O.M. de 17 de enero de 1981) para el territorio M.E.C., esta enseñanza mínima se concretó en los Niveles Básicos de Referencia siguientes: 1º) conseguir la completa adquisición de la técnica lectora; 2º) leer claramente teniendo en cuenta las pausas, la pronunciación y la entonación; 3º) conseguir una lectura expresiva; 4º) comprender un texto leído (cuento, narración, poema), explicando al menos sus partes esenciales; 5º) dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura; 6º) adquirir el hábito lector.

Estos objetivos tan optimistas contrastan con los resultados que se han encontrado en diversos estudios de control. Tal vez los objetivos oficiales no sean los apropiados a esta etapa

evolutiva y, por su complejidad, desborden las posibilidades infantiles en esta etapa.

Nosotros, necesitábamos conocer de forma detallada la situación concreta de los escolares de nuestra muestra en relación con los objetivos oficiales. Así mismo, consideramos que una enseñanza de calidad exigiría que el profesor llevara a cabo, al inicio del curso, un diagnóstico de la situación inicial de sus alumnos, con el fin de ajustar los programas a la situación real de estos. De no ser así, los escolares tendrían serios problemas para realizar los aprendizajes propios del ciclo y posteriores.

Tercero de Primaria nos parece un curso clave, cuyos objetivos y finalidades para la lectura no están claros. Por ejemplo, los autores que adoptan el modelo de estadios (también expuesto en la parte teórica de la tesis) no se ponen de acuerdo sobre ello. Estimamos que los programas oficiales y los profesores encargados de llevarlos a efecto, no pueden partir de la consideración de que en el Ciclo Inicial los niños adquieren la técnica lectora que les da paso para utilizarla y perfeccionarla. Tercer curso parece ser un nivel de adquisición y refuerzo de los aspectos esenciales, que necesitan un tiempo amplio para su ejercitación específica.

SEGUNDA

<p>En las clases de tercero de E.G.B. existen grupos de sujetos con graves deficiencias en sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión.</p>
--

Sabemos de este fenómeno por investigaciones anteriores, pero necesitábamos conocer, en nuestra muestra, qué sujetos presentaban carencias y en qué puntos se manifestaban para poderlas tratar dentro de la clase. En nuestra opinión, sólo necesitarían tratamientos especializados fuera del aula, aquellos casos que persistiesen en su dificultad o dificultades.

Si se confirma esta hipótesis nos llevaría a certificar las

demandas de refuerzo integrado en el proceso didáctico normal y la necesaria flexibilidad de los programas para adaptarse a las diferencias individuales y a las necesidades grupales.

De haberse aplicado la normativa sobre la evaluación formativa y recuperación inmediata, este problema probablemente no se daría y sólo lo acusarían los casos excepcionales.

TERCERA

El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alumnos, especialmente los más retrasados y los que tienen dificultades pedagógicas.

Estimamos que la grave situación en que se encuentran un porcentaje amplio de escolares puede mejorarse con la aplicación sistemática de un programa de refuerzo, realizado en el aula por el profesor encargado de curso y en horario escolar. El refuerzo en clase es efectivo y necesario.

Si se confirma, apoyaría la tesis de que la mayoría de las dificultades pueden y deben resolverse en el aula. Posiblemente derivan de problemas metodológicos y organizativos y debería ser objeto de preocupación para los legisladores del curriculum básico y de los programas de formación de profesores. En un caso habría que revisar la ordenación de objetivos, ampliar tiempos de aprendizaje, dosificar contenidos, etc; en el otro, introducir en los programas de formación disciplinas con un fuerte carácter profesional.

CUARTA

El aprovechamiento del refuerzo varía según se haga en pequeño grupo o con toda la clase y favorece indirectamente al resto de los alumnos.

Las actividades de refuerzo pueden realizarse en los centros de diferentes formas, todas positivas, pero cabe pensar que unas sean mejores que otras.

El pequeño grupo de trabajo, bajo la orientación del profesor, permite una atención más individualizada, controlar las dificultades que encuentren cada uno de los niños, intensificar la dedicación y el esfuerzo, y por ello, obtenerse mejores rendimientos, aunque se aplique el mismo programa que al grupo de refuerzo colectivo.

La preparación del maestro y su participación en todo el proceso de recuperación, favorece también a aquellos alumnos que dentro de la clase no han sido reforzados.

Si se confirma el efecto de irradiación que el programa de refuerzo tiene sobre los compañeros de los niños del refuerzo individual, puede llevarnos a comentar como la implicación de los profesores en investigaciones de este tipo mejora el aprovechamiento de los escolares y la propia formación del maestro, como posible explicación. En este caso debería ser una preocupación de los planes de formación y perfeccionamiento del profesorado, estimulando investigaciones similares a la nuestra como medio del reciclaje y formación del profesorado.

2. VARIABLES: CLASES Y SIGNIFICADO

Al seleccionar las variables de la investigación, hemos intentado conjugar los objetivos que asigna la legislación al aprendizaje de la lectura en el primer ciclo y los indicadores diferenciales de nivel y dificultad lectora que nuestros grupos de trabajo vienen seleccionando desde hace más de quince años para estas variables (Lázaro Martínez, 1976; García Yagüe, 1982-1986; Salvador Pérez, 1988).

Una clasificación global de todas las variables que hemos tenido en cuenta en nuestro estudio, podría ser la siguiente:

CUADRO VI.1
CLASIFICACION DE LAS VARIABLES

Independientes	Experimentales	<ul style="list-style-type: none"> . Programa de refuerzo centrado específicamente en: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel lector. - Modulación básica de pausas, acentos y signos de interrogación y admirac. - Errores en lectura oral: de omisión, adición, sustitución, alteración del orden, unión/disociación, bloqueos/paradas, repeticiones. - Captación lectora de significados en textos sencillos y directos. - Rendimiento global básico. - Seguridad o rigor lector básico. . Tratamiento en pequeño grupo (cuatro-seis alumnos) . Tratamiento para toda la clase.
	Clasificadorias	<ul style="list-style-type: none"> . Niños y niñas de 3ª de E.G.B. . Edad entre 8 y 9 años. . Colegios Públicos madrileños.
	De control de la situación inicial	<ul style="list-style-type: none"> . Validadas anteriormente: <ol style="list-style-type: none"> a) Modalidad: lectura oral. <ul style="list-style-type: none"> . Nivel lector. . Velocidad. . Modulación de puntos, comas, acentos y signos de interrogación y admirac. . Tono y expresividad. . Errores: omisión, adición, sustitución, alteración de orden, unión/disociación, bloqueos/paradas, repeticiones. b) Modalidad: lectura silenciosa. <ul style="list-style-type: none"> . Selección de palabras que pueden completar una frase escrita. . Ejecución de órdenes. . Selección de partes de un texto (búsqueda en textos sencillos). . Interpretación de textos leídos en una banda de dibujos. . Interpretación de textos muy resumidos (anuncio y telegrama). . Rendimiento básico. . Rendimiento global superior. . Rigor o seguridad en la lectura básica. . Rigor o seguridad en la lectura de textos más complejos. . Complementarias: <ul style="list-style-type: none"> . Búsqueda de datos en textos narrativos breves. Lectura activa motivada. . Búsqueda en textos descriptivos breves. Lectura activa motivada. . Búsqueda en texto descriptivo breve, no motivada. . Búsqueda en texto narrativo amplio, no motivada. . Rendimiento lector (III). . Seguridad o rigor lector (III).
Dependientes		<ul style="list-style-type: none"> . Apreciación de los efectos de las variables independientes experimentales al terminar el tratamiento sobre el: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel lector. - Modulación básica de pausas, acentos y signos de interrogación y admiración. - Errores en lectura oral: de omisión, adición, sustitución, alteración del orden, unión/disociación, bloqueos/paradas, repeticiones. - Captación de significados en textos sencillos. - Rendimiento global básico. - Seguridad global básica.

En los grupos experimentales (de refuerzo colectivo y de refuerzo en pequeño grupo) hemos controlado también otras variables: la cuidadosa preparación y entrenamiento de los profesores para llevar a cabo en sus clases las actividades de recogida de información pedagógica (aplicaciones pretest y posttest de lectura) y las de implementación del programa de refuerzo: horarios, tiempos, metodología, actividades, materiales, evaluaciones, etc. En todos los grupos controlamos minuciosamente las condiciones ambientales de la aplicación del diagnóstico, normas, orden, tiempos y momento de la jornada y del curso escolar, tanto en las pruebas colectivas como en las de aplicación individual.

No obstante, dada la dificultad que entrañan este tipo de estudios que exigen la participación de personas no especializadas en la investigación, pero necesarias para aplicar el programa de refuerzo en condiciones escolares normales (profesores que lo apliquen en su clase, dentro del horario escolar), por muy entrenados que estén y por mucho que se cuide la homogeneización de criterios y actuaciones, es prácticamente imposible controlar, con nuestros medios, posibles variables extrañas que pueden contaminar los resultados de las variables dependientes. Sin embargo, parece lógico pensar que tales variables pueden haber actuado, no sólo sobre los sujetos que constituyen los grupos experimentales, sino también sobre los grupos de control, con lo cual cabe imaginar la posibilidad de que sus efectos sean contrarrestados.

Definición operativa de las variables de lectura que hemos manejado

Somos conscientes de que el significado de los constructos que manejamos es más amplio que las variables que hemos podido estudiar en la realidad. Por ello, es necesario que definamos ahora, de forma operativa, las variables de lectura que hemos estudiado, considerando que ninguna definición operativa puede expresar totalmente el contenido de una variable.

a) Variables de lectura oral

Pretenden analizar el nivel de lectura en voz alta y sus principales deficiencias. En 3º de EGB está, como vamos a ver, muy relacionado con la capacidad decodificadora.

1.- Nivel lector general: Indica el estadio de lectura alcanzado por cada niño. Lo estructuramos en cinco niveles:

- . Prelector: no sabe leer o sólo lee algunas sílabas o palabras sueltas.
- . Inferior, silábico: leer a golpes, por sílabas.
- . Medio, léxico: lectura por palabras.
- . Superior: lectura por frases.
- . Dominio: lectura fluida.

2.- Modulación básica: Realización de pausas en los puntos y las comas; articulación correcta de los acentos, signos de interrogación y de admiración.

3.- Expresividad y tono (modulación compleja o superior): Cambios de voz para expresar y acentuar el significado de lo leído.

4.- Velocidad: Número de palabras que se leen por minuto.

5.- Frecuencia de errores o trastornos que se cometen durante un minuto en la lectura de un texto. Analizamos los siguientes:

- . Omisión de letras, sílabas o palabras.
- . Adición de letras, sílabas o palabras.
- . Sustituciones: cambios de letras, sílabas o palabras.
- . Alteración del orden de letras, sílabas o palabras.
- . Unión y disociación de palabras.
- . Vacilaciones, paradas, bloqueos.
- . Repetición de letras, sílabas, palabras, frases.
(Diferenciamos las que se producen para corregir errores anteriores).

b) Variables de lectura silenciosa

Aunque a estas edades guarda una importante relación con la capacidad decodificadora, busca preferentemente analizar la capacidad de comprensión en textos leídos y lo hemos analizado desde nueve planos:

- 1.- Selección de palabras escritas que pueden completar una frase incompleta, leída previamente. En la investigación la vamos a llamar "reconocimiento y asociación de palabras a contextos escritos".
- 2.- Ejecución de órdenes escritas: Capacidad para seguir órdenes de diferente dificultad y con distintas condiciones (con apoyos y sin apoyos visuales).
- 3.- Selección de partes de un texto sencillo y directo (textos narrativos, descriptivos e informativos cortos). Capacidad para buscar en textos cortos y sencillos la información que se pide por escrito y de forma muy directa. En la investigación, la llamaremos "búsqueda lectora en textos sencillos".

Esta variable supone, desde un punto de vista operativo (1), una agrupación de familias de variables que diferenciamos atendiendo: 1) al tipo de texto que se propone para leer; 2) la tarea a realizar (buscar un nombre, una cualidad, un dato del contexto, etc. que se proponen de forma explícita o que requieren de una inferencia sencilla; 3) las condiciones externas impuestas tales como explicación y motivación previa de la lectura, lectura oral en voz alta del texto y/o de las preguntas por el aplicador y disponibilidad o no del lector de las preguntas escritas, entre otras.

- 4.- Interpretación lectora de textos simplificados en bandas de dibujos (comic): Capacidad para interpretar el texto escrito apoyándose en el dibujo.

- 5.- Interpretación lectora de textos muy resumidos convencionalmente: Capacidad de interpretar textos como se presentan en telegramas y anuncios.
- 6.- Rendimiento global básico: Total de respuestas correctas emitidas en los planos 1 a 3 (básico).
- 7.- Rendimiento global superior: Total de respuestas correctas emitidas en la interpretación del texto incluido en bandas de dibujos y de textos resumidos (planos 4 y 5).
- 8.- Rigor lector básico: Porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas en textos sencillos (apartados 1 a 3). En la investigación también lo llamamos "seguridad lectora básica".
- 9.- Seguridad o rigor lector superior: Porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas en textos más complejos (planos 4 y 5).

En el apartado siguiente vamos a indicar cómo hemos medio cada variable, los instrumentos que hemos utilizado y nuestro sistema de evaluación de las respuestas, completando así la definición operativa de las variables.

3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y MODELO DE EVALUACION

3.1 PROCESO DE SELECCION Y DESCRIPCION DE LAS PRUEBAS

La preocupación por elaborar pruebas que permitan el control objetivado del rendimiento escolar y de los aprendizajes instrumentales básicos, la lectura entre ellos, goza en nuestro país de una amplia tradición, cuyo origen podríamos situar en los años veinte y primera mitad de la siguiente década con los trabajos de Comas y Lago y, sobre todo, de Alejandro Galí (1934). Galí centra su trabajo en el estudio del control objetivo del

rendimiento escolar como medio para apoyar la enseñanza correctiva desde la misma actividad docente. Su trabajo queda sintetizado en la obra "La medida objetiva del trabajo escolar" en la que presenta algunos tests españoles para el diagnóstico de la lectura oral y la lectura silenciosa/comprendensiva. Posteriormente, en los años cincuenta, destacamos los trabajos de Fernández Huerta, Zaragoza, y García Hoz, autores de pruebas para evaluar: la comprensión lectora de los niños de 9 a 14 años (Fernández Huerta, 1950); la rapidez, lectura prosódica, vocabulario y comprensión (Zaragoza, 1950); la lectura oral de los escolares de 6 a 12 años (García Hoz, 1962).

La mayor producción de instrumentos para la evaluación del proceso lector en nuestro país, especialmente en los niveles iniciales del aprendizaje, hay que situarlo, sin embargo, a finales de la década de los setenta y durante los ochenta. Algunas pruebas que hemos podido registrar en este periodo, las exponemos en el siguiente cuadro por orden cronológico, salvo error de edición.

CUADRO VI.2

PRUEBAS PARA EVALUAR EL RENDIMIENTO LECTOR Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA

PRUEBAS	BREVE DESCRIPCION (SECTORES O VARIABLES OBJETO DE EVALUACION)	AMBITO DE APLICACION
. Bateria de lectura de Inizan (1976)	Evalúa el dominio lector en lectura de palabras del vocabulario familiar del niño; dictado de palabras familiares; lectura de palabras extrañas; comprensión de la lectura silenciosa.	6-7 años
. Test de lectura de Pérez González, 1978	Evalúan: comprensión, exactitud y velocidad lectora.	Ciclo Inicial y Ciclo Medio de la E.G.B. (1º a 5º)
. Pruebas de lectura comprensiva de Lázaro, 1979	Evalúa la comprensión de los escolares cuantitativa y cualitativamente según la estructura del mensaje y la intencionalidad del autor y la forma de percepción del mensaje por el lector.	8-17 años
. Tests de comprensión verbal (T.C.V.), niveles 2 y 3 de Díez Fernández, 1980	Capacidad para comprender ideas que vienen expresadas por medio de palabras y aptitud para reconocer palabras.	4º, 5º y 6º de E.G.B (nivel 2); 7º y 8º (nivel 3)

PRUEBAS	BREVE DESCRIPCION (SECTORES O VARIABLES OBJETO DE EVALUACION)	AMBITO DE APLICACION
. Pruebas de lectura, niveles 1 y 2 De la Cruz, 1982	Evalúa la aptitud, los conocimientos y los progresos realizados en la lectura.	5 a 8 años
. B.P-3. Bateria Pedagógica nº 3 de Fernández Pozar, 1983	Evalúa la velocidad en lectura silenciosa y oral, la comprensión en lectura silenciosa, la expresividad y la exactitud.	8 a 11 años
EDIL-1 de González Portal, 1984	Evalúa la exactitud, comprensión y velocidad, posibilitando también la obtención de un nivel global de lectura.	Niños con un primer nivel de lectura, 1º de E.G.B. o antes
TALE de Toro y Cervera, 1984	Evalúa los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas.	6 a 10 años
A.D.L.-M.A.E. de García Nieto y Yuste Hernández, 1985	Mide razonamiento temporal; rapidez manual; coordinación viso-motriz; izquierda/derecha; memoria viso/auditiva; percepción de formas; alteraciones en la escritura; discriminación lectora; atención/observación; esquema corporal.	1º y 2º de E.G.B.
. Bateria de pruebas de lenguaje de Bartolomé, Cabrera y otros, 1985	Las pruebas destinadas a la evaluación de la lectura permiten determinar el nivel de vocabulario y de comprensión lectora de términos, frases y textos.	Fin de Ciclo Inicial
. Pruebas pedagógicas graduadas para preescolar y Ciclo Inicial. Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Terrassa, 1989	Evalúa lectura mecánica: lectura de vocales, de palabras, de frases, de textos. Evalúa lectura comprensiva: palabras con dibujos, frases y textos.	Desde 1º Preescolar hasta el final del Ciclo Inicial de E.G.B

El listado, evidentemente no es exhaustivo; nos hemos limitado a reseñar las pruebas comercializadas, y hemos excluido, además, las que evalúan la madurez y predisposición para el aprendizaje lector (tests madurativos y predictivos del rendimiento lector) por razones obvias, dado el planteamiento de nuestro trabajo situado al comenzar el Ciclo Medio de la escolaridad, y no en sus etapas previas.

Algunos tests se centran en el diagnóstico de una única dimensión, otros contemplan varias que son valoradas de modo independiente o por medio de la obtención de un índice global; mientras unos se sitúan en lo que consideran dimensiones, habilidades específicas de la lectura, otros contemplan los factores supuestamente implicados, aunque no sean estrictamente

lectores; la finalidad para los que han sido elaborados es también muy diversa (como medio para apoyar las programaciones, para detectar dificultades, causas de las mismas, etc).

Desde el punto de vista de la valoración e interpretación de los resultados, manejan y recomiendan dos tipos de criterios preferentemente: La mayoría aconsejan el normalizado que interpreta los resultados comparando a los alumnos con un grupo de referencia; y otros, la interpretación criterial en relación a objetivos o contenidos de conducta previamente delimitados.

En la etapa previa a la investigación tuvimos en cuenta en varias ocasiones todo el material disponible, especialmente, los que se ofrecen para el nivel escolar objeto de nuestro estudio. Pero como intentábamos partir de supuestos diferenciales y de valoración criterial, nos detuvimos especialmente en los que posibilitan la determinación de dificultades y deficiencias, se corresponden con los objetivos de los programas oficiales, o disponen de programas de refuerzo y/o recuperación adaptados a ellas, incluyendo las pruebas no comercializadas, utilizadas en investigaciones financiadas por el M.E.C. o personas particulares, cuyo objetivo más inmediato es el análisis de situaciones. En concreto las pruebas que examinamos con detenimiento, antes de decidirnos, fueron las siguientes:

- Pruebas de lectura de M.V. de la Cruz; T.A.L.E.; EDIL y M.A.E-A.D.L, por su posible relación con el diagnóstico de las dificultades lectoras. El EDIL y el M.A.E - A.D.L han dado lugar a programas de recuperación y refuerzo cuya eficacia ha sido probada experimentalmente (2).
- Batería Pedagógica (B.P.3) de Fernández Pozar (subtest de lectura) por intentar partir de las enseñanzas mínimas de los programas oficiales (PP.RR) y su pretensión de fundamentar las programaciones, ayudar a los profesores en la evaluación inicial, continua y final, y diseñar las actividades de refuerzo y corrección.

- Pruebas de lectura para evaluar el grado de consecución de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de la E.G.B. (Luján y otros, 1983) en Lengua Castellana, (subtest de lectura). Se realizó desde el mismo MEC para controlar objetivamente la situación lectora de nuestros escolares y su relación con los objetivos previstos.

En el anexo II incluimos una síntesis de las principales características de estas pruebas (3).

Para estudiar las variables de lectura que habíamos determinado y conseguir los objetivos establecidos, tomamos los criterios e instrumentos que García Yagüe venía controlando desde 1980 (validados, en cierta manera, durante su investigación sobre bien dotados, 1984, y revisadas y ampliadas en el curso 1987-1988) (4), porque reunían una serie de condiciones importantes desde nuestra perspectiva. No obstante, tuvimos que introducir algunas modificaciones sustanciales para ajustarlos a los propósitos que perseguíamos con esta investigación, e incorporamos la información que nos habían proporcionado nuestros trabajos recientes. Justificamos esta decisión por varios motivos:

- 1º. Nuestro propio conocimiento y experiencia con las pruebas y sus criterios de evaluación. Estábamos trabajando con ellas desde hace tiempo, participamos de forma muy directa en las sucesivas revisiones y, además, teníamos autorización para los cambios que pensábamos introducir. El mismo nos ayudó a controlar nuestra revisión de 1988.

Es obvio que compartimos sus postulados y constructos de partida que podríamos resumir en la necesidad de determinar las dificultades a partir del análisis del propio proceso lector, sin importarnos las causas o posibles factores covariantes con el mismo, a excepción de las que complejizan y dificultan la interacción del lector con el texto de lectura, los aspectos formales y de contenido de la lectura, el tipo de texto, los requisitos de la tarea y otros factores condicionantes.

- 2º. Estas pruebas hacen posible una evaluación cualitativa objetivada de los resultados del aprendizaje escolar en modalidades y variables de lectura que pueden justificarse desde los propios programas escolares; contamos también con muestras importantes recogidas en muchas ocasiones y con el control de los cambios introducidos. La interpretación de los resultados en cada una de las variables dentro de un continuum, desde el desconocimiento de la tarea hasta su dominio, pasando por los niveles intermedios de iniciación, aprendizaje medio, comienzo de dominio, dominado sin error, matiza la información respecto a los sectores a recuperar o reforzar.
- 3º. Delimita los dos grandes procesos de la lectura: 1) traducción grafo-fónica que permite evaluar los aspectos decodificadores por medio de la lectura oral del alumno y 2) el proceso de la comprensión en lectura silenciosa de distintos tipos de textos. Incluye en cada uno un número de variables e indicadores que, en nuestro criterio, permite obtener una visión amplia y diferenciada del nivel lector del alumno.
- 4º. Al tratarse de una prueba no comercializada que ha sido reelaborada muchas veces tras sucesivas revisiones controladas, se evita el riesgo de que algunos niños conozcan la prueba, desvirtuando los resultados. Este nos parece un criterio importante para las partes de la tesis que están enfocadas al análisis de situaciones.

A) Descripción de la prueba de lectura oral que hemos aplicado

Objetivo: Analizar la lectura en voz alta diferenciando: el nivel, dos planos de la modulación, la velocidad lectora, y siete tipos de error. En 3º de EGB es, globalmente, un buen indicador de la capacidad decodificadora y sus zonas deficitarias.

Consiste en la lectura en voz alta de textos y palabras

impresas sobre una tarjeta. La cara A presenta un texto narrativo (103 palabras) y parte de otro en verso (39 palabras); la B contiene una lista de 48 palabras ordenadas por dificultad y en la que se hallan representados todos los fonemas de la lengua y grupos silábicos (sílabas directas, inversas, disptongadas, mixtas, trabadas).

Hay tarjetas impresas con letra manual y universal de imprenta. Para 3ª de EGB, hemos utilizado la de imprenta.

Figura VI.1. Tarjeta para la lectura oral*

Cara A

Cara B

José llamó al perro y salió a la calle. Moro, su perro, saltaba y corría; olía el suelo, meneaba el rabo y mordía el pantalón de su amo. José reía y juguetaba con él. ¡Qué contentos estaban!

A lo lejos, llenando de polvo la estrechísima carretera, apareció la camioneta del lechero. Tardó en llegar. Luego, al pasar delante de la puerta de Brígida, paró la camioneta, dejó un cántaro de leche y recogió el que estaba vacío. Lo colocó en la caja del coche, haciendo mucho ruido, y siguió su ruta. José estaba intrigado. ¿Por qué no saludó el lechero como otras veces?

¿Dónde se han escondido los colores
en este día negro y blanco?
La fronda, negra; el agua, gris; el cielo
y la tierra, de un blanquinegro pálido;
y la ciudad doliente
una vieja aguafuerte de romántico.

(JUAN RAMÓN JIMÉNEZ)

dedo	niña	luna	boca	caja	goma
zapato	dito	este	ardilla	aire	queso
sol	fácil	tarifa	días	puerta	taxi
luego	nieve	hoy	llorar	guitarra	chocolate
escalera	calcetín	brazo	ladrar	abril	Pedro
regla	prado	cruz	flores	blanco	playa
traje	fruta	pronto	gripe	almendro	kilómetro
octubre	Madrid	cristal	dragón	disfraz	biblioteca

(*) Reducido al 50% del original

La aplicación es individual (6/8 minutos) y se registra en cinta magnetofónica. Han de cuidarse de manera esencial las condiciones ambientales de soledad y aislamiento para evitar ruidos e interferencias.

Primero se pide al niño que lea en voz alta lo mejor que pueda la "historia de José y su perro" (cara A). Transcurrido un minuto de lectura se marca con un ángulo en la hoja de registro que tiene el aplicador (figura IV.2) el lugar alcanzado y, si no ha terminado la historia (texto narrativo), se le deja continuar hasta el final. Si termina antes del minuto, se anotan los segundos que ha tardado en leer la historia y el poema. También se señalan sobre la hoja de registro (muy detallada) los fallos que van apareciendo.

Una vez terminada esta parte se da la vuelta a la tarjeta y se le pide que lea en voz alta las palabras de izquierda a derecha y de arriba/abajo; se señala el orden sobre la tarjeta. Al final de la lectura debe repetir las palabras que han sido leídas erróneamente y, si reitera los errores de tipo fónico, hay que pronunciarle la palabra y hacer que la repita para asegurar que son trastornos fónicos.

Paralelamente a la lectura del niño, el aplicador va recogiendo en la "hoja de registro individual" los errores que van apareciendo utilizando la simbología que se señala. Se deben registrar, además, todo tipo de deficiencias que se perciban: defectos de la vista o del oído (gafas, aparatos, arrimarse demasiado al papel, manifestaciones de hipoacusia, etc), malformaciones o dificultades físicas; comportamientos anómalos, conductas extrañas (tics, toses, cambios frecuentes de postura, etc), signos de ansiedad o inquietud ante ruidos o movimientos; deficiencias lingüísticas (mala expresión, infantilismos, amaneramientos, bloqueos ...) y otros datos y observaciones de interés.

Figura VI.2. Hoja de registro individual*

COLECCIO _____ CURSO _____

Nombre _____ Edad _____

José llamó al perro y salió a la calle. Mora, su perro, saltaba y corría: olía el suelo, meneaba el rabo y mordía el pantalón de su amo. José reía y juguetaba con él. ¡Qué contentos estaban!

A lo lejos, llenando de polvo la estrechísima carretera apareció la camioneta del lechero. Iardó en llegar. Luego, al pasar delante de la puerta de Brígida, paró la camioneta, dejó un cónitaro de leche y recogió el que estaba vacío. Lo colocó en la caja del coche, haciendo mucho ruido, y siguió su ruta. José estaba intrigado. ¿Por qué no saludó el lechero como otras veces? //

¿Dónde se han escondido los colores de este día negro y blanco? / La fronda, negra; el agua, gris; el cielo y la tierra, de un blanquinegro pálido; / y la ciudad doliente una vieja aguafuerte de romántico.

Dedo-niña-luna-boca-caja-goma / zapato-alto-este-ardilla-aire-queso / col-fácil-tarta-dina-puerta-taxi / luego-nieve-hoy-llorar-guitarra-chocolate / escalera-calceín-brazo-ladran-abril-Pedro / regla-prado-crua-flores-blanco-playa / traje-fruta-pronto-gripe-almendro-kilómetro/octubre-Madrid-cristal-dragón-disfraces-biblioteca/

Observaciones

Nivel 1. _____

Mod. Pal. _____

Mod. (A) _____

Mod. (B) _____

Err. total. _____

Q. Omit. _____

Adic. _____

Sum. _____

Alter. _____

Un/dia _____

Repet. _____

Parada _____

R: 1 2 3 _____

A: 4 5 6 7 _____

Forma: _____

	Respuesta completa						Respuesta por partes						Observaciones				
	De memoria	Mira antes de contestar			Mira después de contestar (a)			Mira antes de contestar			Mira en el audio (b)			Mira después (c)			
		Desde el principio	Intermitentemente	En su alito	Desde el principio	Intermitentemente	En su alito	Desde el principio	Intermitentemente	En su alito	Desde el principio	Intermitentemente	En su alito	Desde el principio	Intermitentemente	En su alito	
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	

(*) Aparte de señalar con una cruz la casilla correspondiente, poner C si corrige la respuesta después de haberla dicho.

(*) Reducida al 50 % del original.

(**) Se especifica la hoja de registro más completa. En la aplicación pretatamiento no se registraron los datos de la 2ª parte.

B) Prueba de lectura silenciosa

Objetivo: Analizar la capacidad de comprensión en textos leídos, diferenciando nueve variables que pueden agruparse en dos grandes sectores: 1) comprensión básica que incluye la selección de palabras para completar frases, ejecución de órdenes, selección de partes de un texto sencillo y directo, rendimiento básico y seguridad o rigor en la lectura; 2) comprensión de textos más complejos que integra la interpretación de textos simplificados en bandas de dibujos, interpretación de textos muy resumidos, rendimiento superior y rigor en la lectura de textos complejos.

Es una prueba de papel y lápiz, de aplicación colectiva con una duración de 18 a 20 minutos en total.

Sobre la hoja de respuestas aparecen textos impresos con lagunas a rellenar seleccionando la respuesta, algunos dibujos para ejecutar órdenes o interpretar las imágenes y preguntas para contestar sobre textos diversos: frases, textos descriptivos, narrativos, informativos, comic, telegrama, anuncio y un verso.

Los ejercicios están graduados en dificultad y van desde los que exigen la asociación de palabras a contextos dados, hasta la lectura de poemas cortos. El total de la prueba incluye 47 cuestiones, distribuidas en seis partes: tres en el anverso de la hoja y tres en el reverso. Presentamos una reproducción en la figura siguiente.

LECTURA SILENCIOSA (NIVEL 2)

Nombre y apellidos _____ Edad _____ Curso _____

PRIMERA PARTE

CON EL LAPIZ _____
VED - CANTO - ESCRIBO - COMO

BEBO CUANDO TENGO _____, DUERMO CUANDO TENGO _____
COMO CUANDO TENGO _____
SUERO - SED - HAMBRE - RISA - NUMEROS

EL VESTIDO ERA TAN _____ COMO LA NIEVE
AZUL - ROJO - NEGRO - BLANCO - VERDE

SEGUNDA PARTE



Dibuja
además
los ojos
de Ana



• Pon dentro de un redondeo el pájaro que vuela más alto.
• Pon una cruz en la puerta y otra en la ventana más grande.
• Dibuja un árbol a cada lado de la casa.

Dibuja un círculo dentro de un cuadrado y pon en el centro una cruz.

TERCERA PARTE

Luis tiene un tren con una máquina roja y tres vagones azules. El tren corre veloz hasta montarse en una nube y llegar al cielo.

¿Cuántos vagones tiene el tren de Luis? _____
¿Qué color tiene la máquina? _____
¿Hasta dónde llegó el tren? _____
Lo que pasó a este tren ¿Crees que puede pasar de verdad? _____
¿Por qué? _____
El tren de Luis era _____. Escribe una de las cosas que hay a continuación:
VIEJO - VERDE - LENTO - DE CARTÓN - FANTASTICO

En la granja viven tres hermanos. José se dedica al estudio. María atiende la casa, cuida de los animales y va al pueblo a hacer las compras. Angel, el mayor, está enfermo y se enfada mucho cuando hacen ruido.

¿Cuántos hermanos son? _____ ¿Cómo se llaman? _____
¿Quién cuida de los animales? _____
¿Quién es el que se enfada? _____
¿Por qué se enfada cuando hacen ruido? _____

Los bolígrafos, inventados por el húngaro Biro en 1.939, fueron fabricados inicialmente en los Estados Unidos a petición de los aviadores, para quienes era un problema el que se saliese la tinta de sus estilográficas al disminuir la presión por la altitud a que vuelan los aviones.

¿En qué año se inventaron los bolígrafos? _____ ¿Quiénes pidieron que se fabricaran? _____
¿Por qué? _____
¿Qué pasa a la presión atmosférica con la altitud? _____
¿Cómo se llama el inventor de los bolígrafos? _____

CUARTA PARTE



En cada uno de los dibujos el niño está diciendo cosas por algo que pasa:

¿Por qué dice las del primer dibujo? _____
¿Por qué dice las del segundo dibujo? _____
¿Por qué dice las del tercer dibujo? _____
¿Por qué dice el perro "Mm...!"? _____
¿Y qué hace después el perro? _____
Inventa un título tú para esta historieta _____

QUINTA PARTE

Telegrama

¡Enhorabuena! Premio excursión. Mañana 6 tarde colegio. Botas y bufanda obligatorias.

¿Por qué le dan la enhorabuena? _____

El telegrama va dirigido a un _____ de _____

¿Por qué pone "mañana 6 tarde"? _____

Otras cosas que le dicen: _____

Anuncio

Jugueterlandia S.A. Primera casa del mundo. Venimos lo que te gusta. Facilidades de pago. Comprúbelo. Domingos, atracciones y regalos.

¿Qué cosas ofrece este anuncio? _____

¿Por qué dice "primera casa del mundo"? _____

¿Qué pasa si ves los domingos? _____

¿Cómo saben que tienen lo que te gusta? _____

¿Para qué dicen "Comprúbelo"? _____

SEXTA PARTE

Era un niño que soñaba un caballo de cartón. Abrió los ojos el niño y el caballo no vió. Con un cabellito blanco el niño volvió a soñar; y por el crin lo cogió... Ahora no te escapeste! Apenas lo hubo cogido, el niño se despertó. Tenía el puño cerrado ¡El cabellito voló!

(Antonio Machado)

¿Cuándo veía el niño el cabellito? _____
¿De qué color era el cabellito? _____
¿Por dónde lo cogió? _____
¿Qué pasó cuando lo cogió? _____
¿Por qué tenía el niño el puño cerrado? _____
¿Qué quiere decir "el cabellito voló"? _____

La primera parte contiene cinco frases incompletas y cuatro o cinco palabras, una de las cuales la completa. Esta tarea nos permite evaluar la variable que hemos denominado reconocimiento y asociación de palabras a contextos escritos.

La segunda, contiene seis órdenes, cuatro de las cuales tienen apoyo visual. Con esta actividad evaluamos la ejecución de órdenes escritas.

La tercera, está integrada por tres textos de caracter descriptivo-narrativo (los de primeros) y uno informativo, y un total de catorce preguntas distribuidas en ellos que se representan a la derecha del texto. Nos permite analizar el grado de dominio que presentan los niños en la variable búsqueda lectora en textos sencillos.

La cuarta, está integrada por una secuencia de tres viñetas y seis preguntas sobre ellas debajo. La variable que analizamos es la interpretación lectora compleja en bandas de dibujo.

La quinta, incluye en la parte izquierda el contenido de un hipotético telegrama enviado a un niño, debajo cuatro cuestiones; en la derecha aparece un anuncio similar al que puede aparecer en la prensa; tiene cinco cuestiones. Mide la variable interpretación lectora compleja en textos resumidos.

La sexta parte, tiene en verso breve y seis preguntas sobre el mismo a la derecha del texto. No se aplica al inicio del Ciclo Medio.

Durante la aplicación, el examinador guía la realización de los diferentes ejercicios, leyendo despacio, para cada una de las partes, las instrucciones y normas específicamente preparadas en cada una. Cada apartado cuenta con un límite de tiempo para su realización (un minuto y treinta segundos para las dos últimas frases al que se suma el tiempo que el grupo ha necesitado para completar la primera parte que se determina en función de lo que tarde la mayoría; dos minutos treinta segundos, para el ejercicio

de órdenes; la tercera parte cuenta con un total de cuatro minutos; la cuarta, la quinta y la sexta, tres minutos en cada una de ellas.

Aunque los tiempos que se establecen son algo reducidos especialmente en algunos de los apartados, debemos advertir, que no es necesario que el alumno complete la prueba y conteste a todas las preguntas. En los apartados tercero y quinto, la valoración de los resultados se realiza sobre un número determinado de cuestiones. (Veánse normas de valoración). Sólomente para hallar la puntuación global, se contabilizan el total de las respuestas emitidas.

3.2 NORMAS DE INTERPRETACION Y CRITERIOS DE EVALUACION

Como ya es habitual en nuestros trabajos, la valoración de las respuestas se realiza conforme a criterios diferenciales objetivados, previamente establecidos, indicadores del grado de dominio de la variable (tarea o unidad de aprendizaje básico), según una escala con cinco grandes niveles, que van desde el desconocimiento al conocimiento dominado, con tres niveles intermedios, como figura en el cuadro siguiente:

CUADRO VI.3
NIVELES INDICADORES DEL GRADO DE DOMINIO DE LAS VARIABLES

NULO (nivel 1)	Desconocimiento o incapacidad total en la unidad de aprendizaje. No hay respuesta o está totalmente equivocada.
MUY DEFICITARIO (nivel 2)	Empieza a conocer, pero predominan los errores e imperfecciones.
INSUFICIENTE (nivel 3)	Empieza a dominar, pero las respuestas tienen bastantes errores e imperfecciones.
BIEN (nivel 4)	Aprendizaje casi dominado. Las respuestas tienen algún error o imperfección secundaria
DOMINADO (nivel 5)	Respuestas adecuadas y sin ningún error

A cada nivel se le asigna un número con valor simbólico para poder tratar los datos estadísticamente.

En general, valoramos todas las variables de dos formas:

1ª) Evaluando por separado los items que incluyen cada variable.

2ª) Integrando los puntos evaluados en uno de los cinco niveles establecidos.

Este tratamiento permite detectar los puntos básicos necesitados de corrección o de refuerzo en cada uno de los individuos y en el grupo clase (Evaluación diferenciada).

Hemos utilizado también el criterio normalizado (suma total de puntos y valoración en términos de baremos) para las variables de lectura silenciosa que hemos denominado "rendimiento lector básico y superior".

Presentamos de forma más detallada la adaptación de este esquema de valoración a cada una de las variables y partes de la prueba en el siguiente cuadro resumen de las pruebas de lectura utilizadas (García Yagüe, 1987/1988)

CUADRO VI.4
SINTESIS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA EMPLEADAS
(García Yagüe, 1987/1988)

A.- Prueba de lectura oral. Análisis de la capacidad decodificadora para poder captar significados

VARIABLES	CARACTERISTICAS DE LA APLICACION Y DE LA TAREA	CORRECCION Y VALORACION
1) Nivel lector general	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicación individual. . Registro magnetofónico. . Material: Tarjeta para la lectura por el niño y hoja de registro individual para el aplicador, cronómetro, cassette y cinta. . Lectura en voz alta de un texto narrativo (103 palabras) y un poema breve (39 palabras). Tiempo: 1 minuto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Audición de la grabación, corrección sobre la hoja de respuestas individual. . El nivel lector se determina según la siguiente escala descriptiva: <u>Nivel 1.</u> Prelector: <ul style="list-style-type: none"> . No sabe leer. . Lee algunas sílabas o palabras sueltas. <u>Nivel 2.</u> Silábico: <ul style="list-style-type: none"> . Separa las palabras por sílabas. . Dificultad para leer algunas sílabas. . Domina la lectura por sílabas. . Lee enteras algunas palabras. <u>Nivel 3.</u> Léxico: <ul style="list-style-type: none"> . Lee por palabras separadas. . Rompe algunas palabras difíciles. . Lee a veces por grupitos de 2/3 palabras. . Puede detenerse y romper algunas palabras. <u>Nivel 4.</u> Temático: <ul style="list-style-type: none"> . Lee frases cortas. . Rompe algunas frases largas (dos o más) mal. <u>Nivel 5.</u> Dominio: <ul style="list-style-type: none"> . Lectura por frases y conjuntos. . Cabe hasta un corte inapropiado.
2) Modulación de puntos, comas, -acentos, interrogaciones y admiraciones	<ul style="list-style-type: none"> . Aplicación individual. . Registro magnetofónico. . Material: Tarjeta para la lectura por el niño y hoja de registro individual para el aplicador, cronómetro, cassette y cinta. . Lectura en voz alta de un texto narrativo (103 palabras) y un poema breve (39 palabras). Tiempo: 1 minuto. 	<ul style="list-style-type: none"> Se valora por separado: <ul style="list-style-type: none"> . Si refuerza las sílabas acentuadas. . Marca de alguna manera los puntos. . Marca la pausa de las comas. . Marca las interrogaciones y admiraciones. Se puntúa a razón de 1/4 por cuestión bien hecha (0,10 si tiene 1/2 errores) y se traslada esta puntuación global a niveles de 1 a 5.

Continuación Cuadro VI.4

VARIABLES	CARACTERISTICAS DE LA APLICACION Y DE LA TAREA	CORRECCION Y VALORACION
3) Tono y expresividad	<p>. Aplicación individual.</p> <p>. Registro magnetofónico.</p> <p>. Material: Tarjeta para la lectura por el niño y hoja de registro individual para el aplicador, cronómetro, cassette y cinta.</p> <p>. Lectura en voz alta de un texto narrativo (103 palabras) y un poema breve (39 palabras).</p> <p>Tiempo: 1 minuto.</p>	<p>Se determina el nivel según la siguiente escala descriptiva:</p> <p>Nivel 1: Nula.</p> <p>Nivel 2: Da expresividad a algún conjunto de palabras.</p> <p>Nivel 3: Da expresividad a algunas frases enteras, con posibles errores y olvidos en las otras.</p> <p>Nivel 4: Da expresividad al texto leído, pero hay alguna zona de parones, cortes o atonía.</p> <p>Nivel 5: Da expresividad al texto, diferencia los puntos de las comas, modula las frases con interrogantes y signos de admiración.</p>
4) Velocidad	<p>. Aplicación individual.</p> <p>. Registro magnetofónico.</p> <p>. Material: Tarjeta para la lectura por el niño y hoja de registro individual para el aplicador, cronómetro, cassette y cinta.</p> <p>. Lectura en voz alta de un texto narrativo (103 palabras) y un poema breve (39 palabras).</p> <p>Tiempo: 1 minuto.</p>	<p>Cantidad de palabras leídas en un minuto.</p>
<p>Errores de:</p> <p>5) Omisión</p> <p>6) Adición</p> <p>7) Sustitución</p> <p>8) Alteración</p> <p>9) Unión/disociación</p> <p>10) Paradas, vacilaciones</p> <p>11) Repeticiones</p>	<p>. Aplicación individual.</p> <p>. Registro magnetofónico.</p> <p>. Material: Tarjeta para la lectura por el niño y hoja de registro individual para el aplicador, cronómetro, cassette y cinta.</p> <p>. Lectura en voz alta de un texto narrativo (103 palabras) y un poema breve (39 palabras).</p> <p>Tiempo: 1 minuto.</p> <p>. Lectura en voz alta de izquierda a derecha y de arriba/abajo de una lista de 48 palabras.</p>	<p>. Se contabilizan los errores (cantidad y calidad) y se traslada a niveles según el siguiente criterio:</p> <p>Nivel 1: Más de seis errores en un minuto de lectura.</p> <p>Nivel 2: Cuatro o cinco errores.</p> <p>Nivel 3: Dos o tres errores.</p> <p>Nivel 4: Un sólo error.</p> <p>Nivel 5: Ningún error por minuto de lectura.</p> <p>Esta valoración se hace por separado en cada uno de los errores cometidos en la lectura del texto</p> <p>Las repeticiones sólo se registran las que no tienen fines correctores.</p> <p>. El análisis de los errores cometidos en el listado de palabras sueltas, está especialmente indicado para la descripción cualitativa de los niños que presentan muchos o excesivos (nivel 1 y 2) errores. No los categorizamos.</p>

El resumen y la contestación a las preguntas que se incluyen en la prueba de lectura oral, no lo hemos valorado, por considerar que los datos que aportaba eran pobres y estaban, además, contaminados por factores personales (en el aplicador y en el alumno/lector) y ambientales (condiciones de aplicación). La mayor parte de ellos, los habíamos previsto en el proceso de revisión, elaboración y experimentación previa de las pruebas (1987/1988), antes de su edición definitiva (5). No obstante, decidimos mantenerlo en la situación postratamiento con el único objetivo de observar las estrategias que utilizan los niños, muy difíciles de analizar a través de pruebas de aplicación colectiva.

B. Prueba de lectura silenciosa. Análisis de la capacidad de comprensión.

VARIABLES	NORMAS DE APLICACIÓN CONDICIONES DE TAREA. TIEMPO	ITEMS	CORRECCIÓN Y VALORACIÓN
	. Aplicación colectiva.		
1) Reconocimiento y asociación de palabras a contextos sencillos (1ª parte de la prueba)	. Seleccionar entre cuatro palabras dadas la que complete la frase. . Tiempo de ejecución: dos minutos aproximadamente.	5	Cada respuesta correcta se puntúa con un punto. La puntuación total se traslada a uno de los cinco niveles según este criterio: Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1 punto Nivel 3 = 2/3 puntos Nivel 4 = 4 puntos Nivel 5 = 5 puntos
2) Ejecución de órdenes (2ª parte)	. Hacer lo que se pide en cinco órdenes dadas (cuatro cuentan con apoyos visuales y una quinta es de carácter complejo, sin apoyos. Tiempo: 2'30").	5	
3) Búsqueda en textos sencillos (3ª parte)	. Leer tres textos (dos de carácter descriptivo/narrativo y uno informativo) y contestar a las preguntas que se hacen. Tiempo: 4'	7	Se valora sobre las cuestiones del primer texto (tren) y las dos primeras preguntas del siguiente (granja). La puntuación total se traslada a niveles según el siguiente criterio: Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1/2 puntos Nivel 3 = 3/4/5 puntos Nivel 4 = 6 puntos Nivel 5 = 7 puntos
4) Rendimiento global básico	. Total de respuestas correctas en las tres primeras partes de la prueba. Nivel total de comprensión	26	. Se halla el total de respuestas emitidas correctamente en el total de cuestiones que integran la 1ª, 2ª y 3ª parte de la prueba y se describe por baremo (criterio normalizado). Incluye partes no evaluadas anteriormente.
5) Seguridad, precisión lectora	. Porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas en las tres primeras partes de la prueba.	26	. Se calcula el porcentaje de errores sobre el total de hechos y se agrupa en cinco categorías según el criterio: Nivel 1 = Mas del 50 % de errores Nivel 2 = 25/50 % Nivel 3 = 10/24 % Nivel 4 = 1/9 % Nivel 5 = Ningún error. Para puntuar es preciso al menos 6 respuestas.

Continuación

VARIABLES	NORMAS DE APLICACIÓN CONDICIONES DE TAREA. TIEMPO	ITEMS	CORRECCIÓN Y VALORACIÓN
6) Interpretación en bandas de dibujos: Cómic	. Leer una secuencia de tres viñetas y contestar a las preguntas que se hacen. Tiempo 3'.	6	La puntuación total se traslada a niveles según el siguiente criterio: Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1-2 puntos Nivel 3 = 3-4 puntos Nivel 4 = 5 puntos Nivel 5 = 6 puntos
7) Interpretación lectora compleja en textos resumidos	. Lectura de un telegrama y un anuncio y contestar a las preguntas que se hacen. Tiempo 3'. Deben comenzar por el telegrama y seguir con el anuncio.	6	El mismo criterio. Se valora sólo el telegrama.
8) Rendimiento global superior	. Nivel total de comprensión en interpretación de textos complejos (cómic, telegrama y anuncio)	17	. Total de aciertos en la 4ª y 5ª parte de la prueba. Baremo. Incluye partes no evaluadas anteriormente.
9) Seguridad y precisión lectora	. Porcentaje de errores sobre respuestas emitidas en interpretación lectora compleja	17	. Igual criterio que en el nivel básico

3.3 OTROS CONTROLES COMPLEMENTARIOS DE LECTURA SILENCIOSA

A partir de los Seminarios de investigación realizados durante el curso 1988/1989 y recogiendo las sugerencias y demandas de los profesores de E.G.B. participantes en ellos, producto de su experiencia en la enseñanza de la lectura, sentimos la necesidad de ampliar la información sobre el proceso de la comprensión en lectura silenciosa, para lo cual elaboramos una prueba que nos permitiese cubrir los siguientes objetivos:

- 1) Precisar los aspectos del contenido que resultan especialmente difíciles a los niños de tercero (hechos que se exponen, datos del contexto espacio-temporal, cualidades o rasgos que definen algo, etc.).
- 2) Conocer si bajo determinadas condiciones de aplicación (lectura motivada con explicación previa, lectura oral del texto o de las preguntas por parte del aplicador, orden de las preguntas, etc.), se resuelve mejor la tarea de búsqueda.

- 3) Observar y recoger datos acerca de las estrategias que siguen los niños para contestar a las preguntas que se hacen y conocer si las modifican en condiciones experimentales distintas, es decir, si son "flexibles" al operar.
- 4) Analizar la capacidad de los niños para resumir un texto, tanto desde el punto de vista de la cantidad y calidad de la información que captan (ideas fundamentales y/o secundarias, datos del contexto principal y secundario, detalles de esos datos, etc.), como en relación con la estrategia que utilizan para organizar y presentar el contenido: copia desde el principio; estrategia de suprime y copia; estructura personal y organizada, es decir, si presenta las ideas fundamentales de modo personal y organizado.

Inicialmente contábamos con dos pruebas que fueron elaboradas previa discusión de los resultados de algunos estudios empíricos de situaciones, contrastados con los datos de la realidad escolar que aportaban los profesores y alumnos de 3º curso de Formación en periodo de Prácticas, después de lo cual se debatieron y fijaron la estructura y el contenido de los textos, el objeto de las preguntas (qué datos se deberían solicitar) y las condiciones de aplicación fundamentalmente (6). Se acordó:

- a) Centrar la búsqueda de ideas en textos narrativos y descriptivos de distinta extensión y amplitud.
- b) Hacer preguntas que pusieran en juego la habilidad del niño para buscar datos explícitos esencialmente. No obstante, deberíamos incluir también alguno implícito referente al hecho narrado o descrito, las cualidades que definen un objeto, el contexto de la acción, la búsqueda de relaciones y de razones que justifiquen un dato o la interpretación que el niño hace del mismo. Se decidió también incluir como tarea la elaboración de un resumen.
- c) Someter el texto a condiciones de aplicación diferentes con

el objetivo de analizar si bajo distintas condiciones: 1) se facilita o dificulta la tarea de búsqueda; 2) si el niño cambia el modo de operar.

Las condiciones afectan al orden en la presentación de las preguntas, el modo de formulación (oralmente o por escrito); la presentación del contenido (explicación previa a la lectura o no); el lugar en el que incluir el resumen (al principio o al final de las preguntas), los tiempos de ejecución, etc.

Los textos fueron seleccionados entre varios que aportaron los profesores y son similares a los que utilizan en las clases de lectura. En su mayoría fueron creados por los mismos alumnos.

En nuestra investigación, hemos incluido una sólo prueba, con objeto de no alargar, de forma innecesaria, la aplicación. Esta formada por aquellos textos y condiciones que nos han parecido más significativos, después de estudiar los resultados obtenidos. Queremos advertir que se trata de una prueba endeble y de la que carecemos de datos acerca de su validez estadística. Los resultados que obtenemos con esta prueba los tomamos con cierta reserva, e incluso, en algunos estudios prescindimos de ella. Es una prueba de lápiz y papel. Consta de cuatro textos y una serie de preguntas sobre ellos que el alumno debe responder bajo diferentes condiciones de tarea que exponemos seguidamente.

En el primero de los textos, las preguntas se formulan ordenadamente, siguiendo el orden de aparición en el texto y son todas de carácter explícito. Antes de que el niño inicie la actividad, el aplicador hace un pequeño resumen del contenido y señala de forma más o menos directa las preguntas que tienen que contestar. Sigue las pautas de lo que denominamos lectura activa motivada u orientada. Las instrucciones concretas son: "Cuentan la historia de un conejo y una coneja (...) que un día se encuentran. Os van a preguntar después el nombre de los conejitos (...), algunas cosas que hacen (...), lo que les pasó". A continuación los niños deben leer en silencio y contestar a las preguntas en un tiempo de tres minutos.

En el segundo de los textos se mantiene la condición de lectura activa orientada o motivada ("Cuenta la historia de una abuelita (...). Después os van a preguntar cómo es (...), qué le pasa (...), qué lleva y alguna cosa más". Las preguntas son todas explícitas y están ordenadas según su aparición en el texto. A diferencia del anterior texto, este tiene un carácter descriptivo y el aplicador lee en voz alta la historia, da un tiempo a continuación para que el alumno lea las preguntas y las conteste. (Tiempo 3 minutos).

En el tercero de los textos, el aplicador lee en voz alta y despacio el hecho que se describe y formula a continuación en voz alta las preguntas que deben contestarse una por una. El niño no dispone de las preguntas escritas. El tiempo para contestar cada una viene dado por el criterio de que lo hayan realizado entre el 80 y el 90 % del grupo. Las preguntas en este caso no siguen el orden de presentación y tres son indirectas, dos de carácter implícito, una de las cuales contiene, además, una orden para realizar, y otra en que se exige completar la información. En concreto, las preguntas que el profesor/aplicador formula oralmente por dos veces son:

- 1ª ¿Cómo tenía los ojos el chófer?.
- 2ª ¿De qué color era su pelo?.
- 3ª Indicad si el chófer de esta historia charlaba mucho. Contestad si, si creéis que habla mucho, no si es lo contrario (se da tiempo). Ahora debeis poner una raya (...) debajo de la parte del texto (se señala), en el que se dice que el chófer charlaba mucho o poco.
- 4ª ¿Cómo le espiaba el chófer?.
- 5ª ¿Qué otras cosas se dicen acerca de cómo es el chófer?.
- 6ª Además del chófer ¿hay algún protagonista más en esta historia?.

En el cuarto texto, el niño ha de hacer como primera tarea el resumen del contenido en el espacio que se señala. Debe leer previamente y en silencio el texto y hacer el resumen. Transcurridos 5 minutos del inicio de esta parte, el aplicador formula

oralmente (en las mismas condiciones anteriores), las siguientes preguntas:

- 1º ¿Con qué se compara a la princesa?.
- 2º ¿Cómo se llamaba su padre?.
- 3º ¿Por qué tocaban las trompetas?.
- 4º ¿Dónde estaba situada la ciudad?.
- 5º ¿Cuántos días al mes salía la princesa del palacio? ... Pon una raya debajo de la parte del texto que lo indica.
- 6º ¿A dónde iba la princesa?.
- 7º ¿Cómo era el elefante?.

Esta prueba cuya hoja de respuestas reseñamos en la figura VI.4 fué la que aplicamos antes del tratamiento de refuerzo (noviembre de 1989).

Posteriormente, para analizar el efecto del programa de refuerzo sobre la conducta lectora (abril 1990), confeccionamos una prueba paralela que sometimos a las mismas condiciones y preguntas. La adjuntamos en la figura VI.5.

Figura VI.4. Hoja de respuesta de la prueba de lectura silenciosa. Pretratamiento *

LECTURA SILENCIOSA - 3º DE E.G.B.

NOMBRE Y APELLIDOS _____ EDAD _____

COLEGIO _____ FECHA _____

<p>Daniel era un conejo que estaba muy solo. Tenía un huerto con muchas zanahorias. Loli era una coneja que tenía hambre. Encontró a Daniel en su huerto de zanahorias y le pidió una. Daniel y Loli se hicieron novios y fueron felices.</p>	<p>- ¿Cómo se llamaba el conejo?</p> <p>- ¿Qué tenía en el huerto?</p> <p>- ¿Cómo se llamaba la coneja?</p> <p>- ¿Qué hizo cuando encontró al conejo?</p> <p>- ¿Qué pasó después de que se hicieron novios?</p>
<p>La abuela de Antonio y Marta era viejecita. Tenía la cara y las manos llenas de arrugas. Tosía sin parar. Llevaba en el bolso unas pastillas de colores. La abuelita no hacía mucho caso de los consejos del médico.</p>	<p>- ¿Cómo era la abuelita?</p> <p>- ¿Qué le pasaba en la cara y en las manos?</p> <p>- ¿Dónde llevaba las pastillas?</p> <p style="padding-left: 20px;">¿Cómo eran?</p> <p style="padding-left: 20px;">¿A quién no hacía caso la abuelita?</p>
<p>El chófer no espía por el retrovisor. Es pelirrojo, pecoso, de cejas anchas y ojos saltones, oscuros; durante todo el viaje no dice palabra.</p>	<p>1.- _____</p> <p>2.- _____</p> <p>3.- _____</p> <p>4.- _____</p> <p>5.- _____</p> <p>6.- _____</p>
<p>Hace unos dos mil años, había una ciudad en Arabia donde habitaba una princesa tan bella como una mariposa. Su padre, el Gran Caimán, sólo la dejaba salir el primer sábado del mes a las tres y media a comprar al mercado. Mil trompetas de plata anunciaban que la princesa salía del palacio montada en su elefante de color naranja.</p>	<p>- ¿Qué cuenta la historia que has leído?. (dilo en 4 renglones).</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>1.- _____</p> <p>2.- _____</p> <p>3.- _____</p> <p>4.- _____</p> <p>5.- _____</p> <p>6.- _____</p> <p>7.- _____</p>

(*) Reducida al 50 % del original.

Figura VI.5. Hoja de respuesta de la prueba de lectura silenciosa. Postratamiento. *

LECTURA SILENCIOSA - 32 DE E.G.B.

NOMBRE Y APELLIDOS _____ EDAD _____
COLEGIO _____ FECHA _____

David era un ratón que estaba solo. Tenía una despensa con mucho queso. Lola era una rata que tenía hambre. Encontró a David en su despensa y le pidió un poquito de queso. David y Lola se hicieron amigos y fueron felices.

- ¿Cómo se llamaba el ratón? _____
- ¿Qué tenía en la despensa? _____
- ¿Cómo se llamaba la rata? _____
- ¿Qué hizo cuando se encontró al ratón? _____
- ¿Qué pasó después de que se hicieron amigos? _____

El abuelo de Pedro y María era viejecito. Tenía la cara y las manos muy arrugadas. Tosía mucho. Llevaba en el bolso unas pastillas de muchas clases. El abuelito no hacía caso de los consejos del doctor.

- ¿Cómo era el abuelito? _____
- ¿Qué le pasaba en la cara y en las manos? _____
- ¿Dónde llevaba las pastillas? _____
- ¿Cómo eran? _____
- ¿A quién no hacía caso el abuelito? _____

El taxista se espía por el espejo retrovisor. Es rubio, chato, de cejas pequeñas y ojos grandes, azules; durante todo el trayecto no dice palabra.

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____

Hace miles de años, había una ciudad en la India donde vivía una princesa tan guapa como una flor. Su padre, el Gran Faisán, sólo la dejaba salir el segundo lunes del mes a las diez y media a comprar a la ciudad. Cien trompetas de oro anunciaban que la princesa salía del castillo montada en su elefante de color rosa.

- ¿Qué cuenta la historia que has leído?. (dilo en 4 renglones).

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____
- 4.- _____
- 5.- _____
- 6.- _____
- 7.- _____

(*) Reducida al 50 % del original.

CUADRO VI.5
SINTESIS DE LAS PRUEBAS DE LECTURA COMPLEMENTARIA
(FAMILIA BÚSQUEDA LECTORA)

VARIABLES	CONDICIONES DE APLICACION	ITEM	NORMAS DE CORRECCIÓN Y VALORACIÓN
Búsqueda en textos narrativos cortos (42 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura activa, orientada. (Explicación por el aplicador del contenido del texto y de las preguntas que se van a hacer. . Preguntas explícitas y ordenadas. . Los alumnos leen en silencio el texto y las preguntas. . Tiempo 3' 	5	<p>Se puntúa a razón de un punto por cuestión y el total se traslada a niveles:</p> <p>Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1 punto Nivel 3 = 2-3 puntos Nivel 4 = 4 puntos Nivel 5 = 5 puntos</p>
Búsqueda en texto descriptivo/narrativo corto (39 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura activa, orientada. . Preguntas explícitas y ordenadas. . El aplicador lee en voz alta la historia. . El alumno lee individualmente y en silencio las preguntas y las contesta. . Tiempo 3' 	5	<p>Se puntúa a razón de un punto por cuestión y el total se traslada a niveles:</p> <p>Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1 punto Nivel 3 = 2-3 puntos Nivel 4 = 4 puntos Nivel 5 = 5 puntos</p>
Búsqueda en texto descriptivo corto (24 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> . Lectura en voz alta del texto por el aplicador. . Lectura en voz alta, una por una, de las preguntas dando un tiempo para que contesten la mayoría (80-90 %). . Los alumnos no tienen las preguntas escritas. . Las preguntas no siguen el orden del texto y tres son indirectas. 	6	<p>Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1-2 puntos Nivel 3 = 3-4 puntos Nivel 4 = 5 puntos Nivel 5 = 6 puntos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> . El alumno lee en silencio el texto y hace a continuación un resumen del mismo. . Tiempo 5' 		<p><u>Valoración del resumen</u></p> <p>. Recogemos de forma individualizada y descriptiva:</p> <p>1.- Cantidad y calidad de las ideas captadas (amplitud del contenido).</p> <ul style="list-style-type: none"> . Ideas principales . Ideas secundarias . Detalles <p>2.- Organización/estructura del resumen, diferenciando:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Descripción lineal y literal-copia. . Suprime-copia (quita algo). . Descripción ordenada. <p>Sigue la macroestructura de la narración pero lo expresa de modo personal.</p>
Búsqueda en texto narrativo de extensión media (60 palabras)	<ul style="list-style-type: none"> . El aplicador lee a continuación, una por una y dando tiempo para contestar, una serie de siete preguntas. Los niños no disponen de las preguntas escritas. . Las preguntas no siguen necesariamente el orden establecido: Una (la 1ª) exige que el niño conozca la idea de comparación. Dos exigen interpretación del texto y una de ellas inferir. . El resto son preguntas explícitas. 	7	<p>Se puntúa un punto por cuestión y se traslada la puntuación total a niveles de acuerdo con el siguiente criterio:</p> <p>Nivel 1 = 0 puntos Nivel 2 = 1-2 puntos Nivel 3 = 3-4-5 puntos Nivel 4 = 6 puntos Nivel 5 = 7 puntos</p>

En ambas pruebas se solicitó a los aplicadores recoger, por observación, datos acerca de la forma de operar de los niños (estrategias de búsqueda) para contestar a las preguntas: Los que responden sin mirar el texto, los que hacen una búsqueda selectiva (acuden al lugar aproximado donde están las ideas), los que leen de nuevo todo el texto, etc. Los movimientos de ojos, dedos, cabeza y otros datos significativos, pueden orientar para ello, aunque esta actividad impuesta al profesor/aplicador, es extraordinariamente difícil.

En la prueba aplicada en abril, se registró el tiempo que los niños tardaron en realizar cada uno de los apartados de la prueba.

4. VALIDEZ DE LAS VARIABLES Y DE LOS INSTRUMENTOS

La validez de las variables y de los instrumentos para medirlas que habíamos diseñado para esta investigación, podemos justificarla por un doble criterio:

- 1.- Por la validez o lógica de contenido.
- 2.- Por la validez de constructo.

4.1 VALIDEZ DE CONTENIDO

Las variables sobre las que hemos trabajado aparecen propuestas, de forma más o menos explícita, en los programas oficiales entonces vigentes (PP.RR) y en los cuestionarios o curricula anteriores (Cuestionarios de 1953, Cuestionarios Nacionales de 1965, Orientaciones Pedagógicas, 1970) a los que nos hemos referido previamente. Es más, son dimensiones de la lectura practicadas con mayor o menor intensidad en los centros y están en el lenguaje pedagógico común.

Las pruebas que hemos utilizado contienen, en nuestro criterio, elementos e indicadores que son una muestra suficiente y

representativa de las variables que estudiamos dentro del área de lectura, tanto en los aspectos de la decodificación como en los de la comprensión, existiendo una correspondencia lógica entre lo que es el nivel del aprendizaje lector y lo que miden nuestras pruebas.

La prueba elaborada para la comprensión lectora, nos permite obtener una visión amplia del proceso de la comprensión en diferentes tipos de textos, y su aplicación para distintas finalidades (informativa, cotidiana, de estudio, de entretenimiento y ocio). Permite también diferenciar habilidades esenciales y unidades de dificultad en las mismas. En el proceso seguido para construirla se puso un especial cuidado en la significatividad de los textos y en los conocimientos que pudieran exigir algunas pregunta inferenciales.

En lectura oral, incluimos un listado de palabras sueltas para identificar, sin contaminaciones del contexto y de forma precisa, los errores en la lectura. Como ya hemos señalado algunos errores están inducidos por el contexto en el que se encuentra la palabra, y se producen en muchas ocasiones sin alterar el significado.

Por otra parte, consideramos avalada, la validez de contenido por la participación, en la selección de las variables y en la purificación y elaboración de las pruebas, de un equipo de expertos. Son, por tanto, resultado y producto de un laborioso y extenso trabajo realizado por un amplio equipo interdisciplinar (especialistas en Diagnóstico, Orientación e Investigación Educativa, en Didáctica, Equipos Multiprofesionales, Orientadores Escolares, Inspectores y Profesores de E.G.B. en activo y con mucha experiencia) que armonizaban los aspectos teóricos y prácticos (7).

En este proceso de revisión y elaboración de las variables y pruebas, destacaríamos tres momentos o actividades esenciales:

- 1) Análisis y discusión de los objetivos, contenidos y actividades que se proponían en las programaciones oficiales (Reales Decretos R.D 69/1981 de 9 de enero; R.D 710/1982 de 12 de febrero y su concreción en los Programas Renovados) y en los proyectos de reforma en el bloque de lectura. En este análisis consideramos además el tipo de texto y las estructuras literarias que se fijaban como contenido de lectura (prosa, verso, narraciones, descripciones, etc.); las estructuras lingüísticas y otras condiciones de contenido y de forma, (estructura morfosintáctica, vocabulario, extensión de frases, párrafos y textos, apoyos visuales, tipografía, etc.), que se especificaban por curso y ciclo (sólo en los PP.RR, del C.M.), e intentamos delimitar las habilidades que debían desarrollarse (interpretativas, valorativas, organizativas) y el objeto de la comprensión (captar lo explícito o lo implícito, especificar la acción o acciones, las cualidades, los protagonistas, la sucesión espacio/temporal, etc.).
- 2) Estudio interno de la validez del contenido de las pruebas de partida (la elaborada por García Yagüe en 1981, y revisada en dos Seminarios de investigación en 1983 y 1986): Textos, tipos de preguntas y habilidades que implicaban, niveles de exigencia y dificultad, etc., delimitando las variables e indicadores, que posteriormente relacionamos con los objetivos y exigencias de los programas oficiales y los resultados que obtuvimos en el análisis anterior con objeto de determinar su adecuación para valorarlo (válidez por criterios externos). Se estudiaron también las normas de aplicación y corrección.

Este mismo estudio se realizó en los textos y nuevas variables que se iban perfilando.

- 3) Elaboración y experimentación en cuatro centros públicos y privados de Madrid durante la primera semana de junio de 1988 de la prueba definitiva. Los resultados obtenidos dieron lugar a nuevos análisis del contenido interno de la

prueba, a reformular y, en su caso, a prescindir de algunos textos y/o cuestiones, a matizar las normas de aplicación, fijar y distribuir tiempos, etc.

Como actividades complementarias revisamos algunos libros de lectura utilizados por los niños para ajustar los aspectos de contenido y la forma que debían adoptar las pruebas, y algunos tests de lectura de otros autores que nos ayudaron a precisar nuestros propios conceptos teóricos sobre el proceso de lectura, los componentes básicos, el objetivo del diagnóstico y otros aspectos importantes y conflictivos.

4.2 VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Las sucesivas revisiones de los instrumentos y criterios para la evaluación diferencial que los equipos de García Yagüe han ido elaborando, se apoyan siempre en una dura discusión de su validez de contenido, en el tratamiento de muestras amplias y en criterios estadísticos de validez (correlación con tests próximos, criterios escolares o cuadros de variables psicopedagógicas; significación de las diferencias encontradas entre varias aplicaciones o grupos, análisis multivariados, etc.). En diagnóstico diferencial de la lectura, la información estadística que hemos ido acumulando ha sido enorme, alguna muy distanciada ya de la revisión que vamos a utilizar.

Entre las distintas formas de buscar la validez de constructo (para validar las variables, criterios de evaluación e instrumentos que estamos manejando) hemos usado el análisis factorial. La información más interesante está, a nuestro parecer, en los análisis factoriales de las últimas revisiones. Y en ella nos vamos a centrar.

El control por análisis factorial de los supuestos sugeridos por García Yagüe para el diagnóstico cualitativo criterial, con las dificultades que conlleva, aparece por primera vez al

intentar definir, en 1982, los criterios y la batería de pruebas que construyó para su investigación sobre bien dotados (García Yagüe, 1986, pp. 55-82); después ha seguido utilizándolo en las cuatro o cinco ocasiones que intentó controlar en sucesivas revisiones.

En la revisión que vamos a manejar, García Yagüe ha llevado a cabo, desde 1989, controles factoriales en tres niveles de escolaridad (1º, 3º y 6º de EGB) que se apoyan mutuamente. Ha partido de pruebas equivalentes, acomodadas a cada uno de los niveles, corregidas con las mismas pautas de evaluación.

Los resultados de estos tratamientos estadísticos realizados por el Dr. García Yagüe ofrecen aportaciones muy válidas para nuestra investigación, y por ello hemos considerado oportuno incluir las en nuestro trabajo.

- A) La validez factorial de las pruebas de lectura, en 1º de EGB, utiliza datos de una muestra ($N=200$) recogida a comienzos de curso (noviembre) en escolares que han realizado la educación preescolar. Se aplicaron las pruebas junto a otras de tipo psicopedagógico, manteniendo en la lectura oral las mismas variables e instrumentos que en 3º de EGB, y acomodando la lectura silenciosa al nivel de los chicos (eliminación de los temas de interpretación lectora, ampliación de las cuestiones de selección de palabras y frases, y ejecución de órdenes). Al tratar los datos, no se evaluó la modulación lectora, por su poca incidencia a esta edad; todas las variables de lectura silenciosa se agruparon en una (captación de significados). Como se puede observar en las tablas adjuntas, la matriz de correlaciones de las cinco variables lectoras que analizamos revela:

- 1) Correlaciones sorprendentemente altas entre todas las variables, especialmente entre las de lectura oral ($r = .804$ a $.854$).
- 2) Y un análisis factorial que se podría explicar por un solo

factor (obsérvese que el valor propio del factor II es inferior a 1), en el que destacan las saturaciones del nivel, la velocidad y los errores en lectura oral.

Si forzamos la obtención de un segundo factor, la mayoría de las variables tienen saturaciones significativas en los dos. El II guarda una clara relación con CAPTACION LECTORA DE SIGNIFICADO EN TEXTOS CORTOS Y DIRECTOS de lectura silenciosa (pruebas de frases con lagunas, órdenes y búsqueda de datos en textos sencillos).

El factor I hay que definirlo desde las variables de lectura oral, pero la desborda, por saturar también la captación de lectura silenciosa (saturaciones de .527). Podemos y debemos definirlo como "NIVEL DE DECODIFICACION".

NIVEL DE DECODIFICACION Y CAPTACION LECTORA DE SIGNIFICADOS EXPLICITOS tienen a su vez una fuerte relación a estas edades. La rotación Oblimin que hemos obtenido registra una correlación de .550 entre ambos factores.

TABLA VI.1
MATRIZ DE CORRELACIONES

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1) Oral/nivel	.-	.854	.804	.660	.425
2) Oral/velocidad	.854	.-	.808	.685	.456
3) Oral/errores	.804	.808	.-	.673	.508
4) Silenciosa/captación	.660	.685	.673	.-	.749
5) Silenciosa/rigor	.425	.456	.508	.749	.-

TABLA VI.2
ANALISIS POR COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION VARIMAX

	I	II	COMUNALIDAD
1) Oral/nivel	.917	.241	.787
2) Oral/velocidad	.903	.284	.811
3) Oral/errores	.852	.346	.802
4) Silenciosa/captación	.527	.769	.766
5) Silenciosa/rigor	*	.951	.505
Eigenvalues	3,67	.78	
% acumulados	73,4	89,1	

(*) Elimina relaciones menores de .200

El análisis factorial extenso (tabla VI.3) incluye otros tests de bases pedagógicas (escritura, matemáticas, lenguaje) y aptitudes (inteligencia, visomotricidad, percepción); los datos de lectura los globalizamos como lectura oral y silenciosa. Sus resultados diferencian cuatro/cinco factores de los cuales el primero acumula un fuerte porcentaje de varianza (34,3 %), incluye las dos variables de lectura y tiene saturaciones importantes en escritura, matemáticas y objetividad perceptiva. Esta situación, y las relativamente importantes relaciones que tiene con los factores II (conceptualización figurativa) y IV (lenguaje) en las rotaciones Oblimin (tabla VI.4), nos ratifican la importancia de los tests de lectura como indicadores del nivel general de decodificación a estas edades.

TABLA VI.3
EXTENSION DEL ANALISIS (DIEZ VARIABLES, COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION VARIMAX)

	I	II	III	IV	V	COMUNALIDAD
Lec. oral total	.905	.	.	.	.	.850
Lec. silenciosa total	.821	.277	.	.	.	.769
Escritura	.515	.246	.412	.	.	.510
Matemáticas	.414	.674	.	.	.	.673
Lenguaje	* .	.	.	.951	.	.936
Conceptualización	.	.836	.	.228	.	.755
Figura humana	.	.	.853	.	.	.763
Organización perceptiva	.	.498	.681	.	.	.724
Objetividad perceptiva	.373	.495	.336	.	.	.497
Visomotricidad	.	.	.	.	.983	.986
Eigenvalues	3,43	1,10	1,03	1,02	0,89	
% acumulado	34,3	45,3	55,5	65,7	74,6	

(*) Eliminando relaciones inferiores a .200

TABLA VI.4
RELACION ENTRE LOS FACTORES POR ANALISIS FACTORIAL DE COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION OBLIMIN

	I	II	III	IV
Factor II	.281	.	.	.
Factor III	-.009	.020	.	.
Factor IV	.342	.234	.035	.
Factor V	.166	.118	.045	.077

B) Los análisis de finales de 6º curso (terminación de la escolaridad primaria en el nuevo ordenamiento escolar) se llevaron a cabo entre 1989 y 1990, habiéndose publicado parte de sus resultados en un número monográfico dedicado a ellos en la revista "Tendencias Pedagógicas". Forman parte de un trabajo muy ambicioso, financiado por el C.I.D.E., en el que se redefinieron 180 indicadores, once de ellos de lectura, y se recogieron datos de 22 colegios públicos (N= 515/517 alumnos) de Madrid (capital y provincia). La lectura se analizó en todas sus variables, desdoblado el área de errores.

Los resultados de los análisis factoriales, que se han reelaborado para nuestra tesis, tratan conjuntamente todas las variables de lectura, y además estudian por separado las de lectura oral y silenciosa. Para ahondar más en la interpretación de los factores, se optó por la rotación oblicua Oblimín.

La matriz de correlaciones (tabla VI.5) da relaciones menos marcadas que en 1º de EGB. El análisis factorial (tabla VI.6) permite obtener entre tres y cuatro factores.

TABLA VI.5
MATRIZ DE CORRELACIONES

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1) Nivel	. -	.737	.754	-.461	-.598	.443	.240	.392	.179	.140
2) Veloc.	.737	. -	.708	-.421	-.642	.503	.301	.495	.303	.129
3) Modul.	.754	.708	. -	-.499	-.670	.254	.163	.302	.185	.185
4) Erro1	-.461	-.421	-.499	. -	.427	-.244	-.184	-.202	-.134	-.138
5) Erro2	-.598	-.642	-.670	.427	. -	-.284	-.077	-.250	-.207	-.209
6) Busq.B	.443	.503	.254	-.244	-.284	. -	.397	.446	.173	.498
7) Intel	.240	.301	.163	-.184	-.077	.397	. -	.397	.117	.088
8) Inte2	.392	.495	.302	-.202	-.250	.446	.397	. -	.200	.094
9) Resum.	.179	.303	.185	-.134	-.207	.173	.117	.200	. -	.027
10) Rigor	.140	.129	.185	-.138	-.209	.498	.088	.094	.027	. -

TABLA VI.6
ANALISIS POR COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION OBLIMIN
MATRIZ DE PONDERACION

	I	II	III	IV	COMUNALIDAD
1) Oral/nivel	.819	.	.	.	.769
2) Oral/velocidad	.716	.	.212	.	.794
3) Oral/modulación	.923	.	.	.	.809
4) Oral/errores 1	-.690	.	.	.	.460
5) Oral/errores 2	-.855	.	.	.	.713
6) Silenciosa/búsqueda B	* .	.640	.399	.	.796
7) Silenciosa/interpret1	.	.	.899	.	.747
8) Silenciosa/interpret2	.	.	.650	.	.590
9) Silenciosa/rigor	.	.979	.	.	.900
10) Silenciosa/resumen	.	.	.	.985	.952
Eigenvalues	4,15	1,46	1,03	0,90	
% acumulado	41,5	56,0	66,3	75,3	

(*) Elimina relaciones inferiores a .200

El factor I (41,5 % de la varianza) engloba todas las variables de lectura oral, modulación incluida, y debemos seguir definiéndolo como "NIVEL DE DECODIFICACION", entendiéndolo éste en un sentido amplio (por incluir con una fuerte saturación la modulación). Hay además un factor II de "SEGURIDAD EN LA CAPTACION LECTORA DE SIGNIFICADOS EXPLICITOS" (saturaciones altas en rigor y búsqueda), y otro de "INTERPRETACION LECTORA DE TEXTOS CON SIGNIFICADO IMPLICITO", factor III (telegrama, anuncios, textos literarios complejos).

Los análisis por separado de la lectura oral y silenciosa (tabla VI.7) ratifican las conclusiones del análisis global, y avisan de un hipotético factor de "errores básicos" con algo de "rapidez" en lectura oral, que podía estar relacionado con la precipitación al leer (factor II de lectura oral con valor propio de 0,67).

TABLA VI.7
ANÁLISIS POR SEPARADO DE LECTURA ORAL Y SILENCIOSA
(COMPONENTES PRINCIPALES Y OBLIMIN)

LECTURA ORAL				LECTURA SILENCIOSA				
	I	II	COMUNA- LIDAD		I	II	III	COMUNA- LIDAD
Nivel	.874	.	.765	Búsqueda B	.563	.682	.	.797
Velocidad	.865	.221	.748	Interpretación 1	.831	.	.	.695
Modulación	.893	.	.798	Interpretación 2	.756	.	.222	.633
Errores 1	-.651	.757	.424	Rigor	.	.952	.	.908
Errores 2	-.815	.	.664	Resumen	.	.	.981	.971
Eigenvalues	3,4	0,67		Eigenvalues	2,05	1,07	0,89	
% acumulado	68,0	81,3		% acumulado	41,0	62,3	80,1	
Relación entre factores:				Relación entre factores:				
Factor II	.506			Factor II	-.226			
				Factor III	.196	-.095		

(*) Elimina relaciones inferiores a .200

- C) Los análisis factoriales de 3ª de EGB, que vamos a presentar desde más perspectivas por su directa relación con nuestro trabajo, se apoyan en una muestra de 200/207 escolares recogida recientemente.

Se ha intentado sacar ideas comparando los cambios al extraer dos, tres o cuatro factores, tomando en consideración: a) cambios en la modalidad de evaluación, con tiempo o sin tiempo, de la prueba de captación de significados (búsqueda A y B); b) una prueba de descripción oral detallada de lo leído (resumen); y c) las notas del Ciclo Inicial.

A continuación reproducimos los resultados de la matriz de correlaciones y de los análisis factoriales.

TABLA VI.8
MATRIZ DE CORRELACIONES

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
1) Nivel	. -	.809	.903	.481	.383	.296	.543	.371	.379	.295	.490	.401
2) Veloc.	.809	. -	.659	.494	.408	.282	.551	.394	.426	.279	.575	.387
3) Modul.	.903	.659	. -	.357	.270	.257	.464	.300	.283	.289	.378	.348
4) Error.	.481	.494	.357	. -	.312	.277	.309	.241	.311	.294	.364	.241
5) Orden.	.383	.408	.270	.312	. -	.370	.421	.250	.412	.400	.358	.198
6) Busq.A	.296	.282	.257	.277	.370	. -	.819	.345	.344	.531	.451	.141
7) Busq.B	.543	.551	.464	.309	.421	.819	. -	.488	.397	.480	.573	.284
8) Interl	.371	.394	.300	.241	.250	.345	.488	. -	.308	.300	.471	.249
9) Poema	.379	.426	.283	.311	.412	.344	.397	.308	. -	.413	.374	.195
10) Rigor	.295	.279	.289	.294	.400	.531	.480	.300	.413	. -	.327	.109
11) Nota2º	.490	.575	.378	.364	.358	.451	.573	.471	.374	.327	. -	.235
12) Resum.	.401	.387	.348	.241	.198	.141	.284	.249	.195	.109	.235	. -

TABLA VI.9
ANÁLISIS POR COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION OBLIMIN
EVOLUCION EN FUNCION DEL NUMERO DE FACTORES EXTRAIDOS Y CON BUSQUEDA SIN TIEMPO (A)

CON BUSQUEDA A (SIN TIEMPO)									
	I	II	I	II	III	I	II	III	IV
Oral/nivel	.977	.	.968	.	.	.948	.	.	.
Oral/velocidad	.852	.	.842	.	.	.759	.	.	.251
Oral/modulación	.940	.	.935	.	.	.967	.	.	.
Oral/errores	.485	.230	.461	.345	-.257	.435	.	.	.
Silen/ordenes	.	.623	.	.726	-.243	.	.	.	.708
Silen/búsqueda A	.	.830	.	.711	.347	.	.879	.	.
Silen/interpre 1	.233	.428	.294	.	.759	.	.	.896	.
Silen/poema	.	.617	.	.658	.	.	.	.214	.784
Silen/rigor	.	.849	.	.794	.	.	.823	.	.
Eigenvalues	4,12	1,33	4,12	1,33	0,79	4,12	1,33	0,79	0,70
% acumulado	45,8	60,6	45,8	60,6	69,4	45,8	60,6	69,4	77,1
Relación entre factores:									
Factor II	.472		.435			.311			
Factor III			.044	.133		.206	.228		
Factor IV						.399	.414	.155	

(*) Se eliminan relaciones inferiores a .200

Los resultados convergen con los de 1º y 6º, aunque propiamente (valores propios superiores a 1) sólo definen bien dos factores en todos los análisis: Uno de decodificación (factor I) con saturaciones muy altas en nivel,

velocidad y modulación lectora, y más flojas, pero significativas, en errores e interpretación de textos muy resumidos (cómic, telegramas y anuncio); y otro de seguridad en la captación lectora de significados con mayor saturación en rigor, búsqueda sin tiempo, órdenes y poema (factor II).

Si forzamos tres o cuatro factores (valores propios de 0,79 y 0,70), el factor I de decodificación queda prácticamente igual, y el antiguo factor II se divide en un factor de captación lectora de significados explícitos en textos directos, en el que pesan RIGOR Y BUSQUEDA SIN TIEMPO, y otro de INTERPRETACION DE DATOS en textos más complejos (bandas de dibujos, telegrama y anuncio). Los errores en lectura oral tienden a saturar de forma significativa los tres primeros factores.

Cuando se incorporan las notas escolares, la captación de significados con tiempo y la prueba de descripción oral detallada de todo lo leído (tabla VI.10) vuelven a aparecer los mismos factores anteriores, reforzándose el de interpretación con la inclusión de las notas escolares.

TABLA VI.10
ANALISIS POR COMPONENTES PRINCIPALES Y ROTACION OBLIMIN
EVOLUCION EN FUNCION DEL NUMERO DE FACTORES EXTRAIDOS, CON MAS VARIABLES Y EN BUSQUEDA CON TIEMPO

CON BUSQUEDA B (LIMITADA POR TIEMPO)						BUSQUEDA B, NOTA, ORAL/RESUMEN			
	I	II	I	II	III	I	II	III	IV
Oral/nivel	.972	.	.962	.	.	.929	.	.	.
Oral/velocidad	.815	.	.808	.	.	.733	.	.	.
Oral/modulación	.966	.	.947	.	.	.953	.	.	.
Oral/errores	.458	.226	.483	.406	.325	.483	.391	.	.
Silen/órdenes	.	.700	.	.773	.	.	.778	.	.
Silen/búsqueda B	.290	.584	.301	.342	-.504	.223	.251	-.574	.
Silen/interpre 1	.	.503	.	.	-.794	.	.	-.864	.
Silen/poema	.	.721	.	.723	.	.	.716	.	.
Silen/rigor	.	.852	.	.760	-.219	.	.728	.	.
Nota						.266	.	-.608	.
Oral/resumen						.	.	.	.947
Eigenvalues	4,35	1,18	4,35	1,18	0,83				
‡ acumulado	48,3	61,4	48,3	61,4	70,7				

(*) Elimina relaciones inferiores a .200

5. CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA Y DEL MUESTREO

5.1 PROCESO DE SELECCION Y CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA GENERAL

El universo elegido para la realización de nuestra investigación eran los escolares (niñas y niños) que se encontraran iniciando el tercer curso de enseñanza básica.

Para conseguir una muestra representativa de esta población nos hubiese gustado utilizar el método de muestreo aleatorio estratificado. Pero, dadas las características de nuestro estudio, que implica la participación activa del profesorado de E.G.B., con reuniones y seminarios periódicos, centrados en un lugar, este procedimiento nos resultó difícil y desbordaba nuestras posibilidades.

Por otra parte, tenemos que tener presente que no elegimos escolares, sino escuelas o clases; es decir, de una población de escuelas, tendríamos que seleccionar clases o conglomerados. Sabemos, como dice Fox (1987), que, "en la investigación educativa, las unidades básicas de interés, tales como los alumnos, profesores o padres, son muy difíciles de muestrear directamente, pero son relativamente fáciles de muestrear por conglomerados, utilizando unidades más amplias como la clase o la escuela" (p.391). En la práctica no vimos más opción para llevar a cabo nuestra investigación que utilizar la selección por conglomerados.

En la investigación piloto "Diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y experiencias de recuperación en E.G.B." realizada en el curso 1988/1989, trabajamos con una muestra aleatoria de 466 niñas y niños de 3º de E.G.B. de Colegios Públicos madrileños (8), representativos de estratos y zonas socioculturales diversas. En la investigación que constituye este trabajo (9), intentamos seguir el mismo procedimiento, diferenciando, en el gran Madrid, zonas o barriadas con características, formas de vida y tipo de estímulos ambientales diversificados,

para elegir al azar conglomerados o escuelas representativas de cada zona, como ya habíamos hecho en los trabajos anteriores. Nos interesaba tener representadas al menos tres zonas de Madrid:

- a) Colegios de zonas de nivel cultural superior.
- b) Colegios de zonas deterioradas, con pobreza de estímulos culturales y problemática social.
- c) Colegios escogidos al azar entre los que hayan aceptado participar de los restantes distritos.

Con tal propósito aplicamos el siguiente procedimiento. En principio solicitamos la participación a los Colegios de Prácticas (adscritos a la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. "Santa María") situados en cada una de las zonas que habíamos establecido, o mejor aún a los profesores de tercer curso de dichos centros (10). Para garantizar, en la medida de lo posible, la representatividad de la muestra, requisito importante para la primera parte de nuestro trabajo de análisis de situaciones, se extendió esta oferta a todos los Colegios Públicos de Madrid, para lo cual se divulgó, en la prensa profesional (Comunidad Escolar, Escuela Española y Magisterio Español), el proyecto de investigación y las condiciones para participar en él, pensando que, a partir de las aceptaciones, con los datos recogidos en el primer diagnóstico, podríamos realizar alguna comprobación estadística de la lógica de los centros escogidos en cada zona, de la diferencia de una zona a otra y de la distribución de la muestra total, como paso previo a la selección de la muestra definitiva que sería objeto del programa de refuerzo.

Para las experiencias de refuerzo, la muestra se dividiría en tres bloques; dos experimentales y uno de control:

- Bloque a): Grupos experimentales en los que se aplicarían los programas de refuerzo colectivo en puntos concretos del área de lectura, detectados como deficitarios.
- Bloque b): Grupos experimentales en los que se aplicarían

los programas de refuerzo en pequeño grupo.

- Bloque c): Grupos de control en los que no se aplicaría el programa de refuerzo; seguirían el proceso normal de enseñanza.

En la selección de los colegios y la asignación a grupos experimentales o de control tendríamos en cuenta estos criterios:

- a) Que los grupos fueran aproximadamente iguales en extensión.
- b) Que los grupos de cada zona fueran internamente homogéneos, con gran diferencia entre las zonas socioculturales.
- c) Que cada grupo/zona reuniera el menor número de centros posible, para no dar demasiada amplitud al trabajo. Consideramos suficiente de tres a cinco Colegios por zona.

Para seleccionar a los profesores que desearan participar en la investigación, valoraríamos:

- . El interés por el tema de la lectura y un nivel de especialización similar.
- . La experiencia docente.
- . El interés y la aceptación voluntaria de los compromisos establecidos.

Los compromisos fundamentales que se dieran a conocer en la convocatoria de participación consistían en:

- a) Asistir a Seminarios de preparación y entrenamiento sobre las pruebas pedagógicas que servirían para el diagnóstico de la situación escolar.
- b) Aplicar dichas pruebas en sus clases, al iniciar y terminar la experiencia de refuerzo.
- c) Participar en Seminarios específicos para debatir, ajustar y controlar el desarrollo del programa de refuerzo.
- d) Llevar a cabo, en sus clases, los planes de acción acor-

dados en los Seminarios.

A cambio se les ofrecía algunas compensaciones (11). Todas las solicitudes deberían venir acompañadas del curriculum vitae.

La realidad no llegó a cubrir nuestras expectativas. No pudimos mantener de manera estricta todos los criterios que nos habíamos propuesto. Dimos preferencia a los que nos habíamos fijado para la selección del profesorado. Respecto a la selección de los colegios, intentamos controlar la representatividad de la muestra y su distribución en tres zonas.

Los colegios seleccionados, finalmente, fueron once públicos y uno concertado, que por sus características (según información proporcionada por el SOEV de la zona) reforzaba nuestros datos sin alterarlos. La muestra definitiva queda compuesta por los siguientes centros:

- . Colegio Público Cardenal Herrera Oria.
- . Colegio Público Carmen López de Haro.
- . Colegio Público Concha Espina.
- . Colegio Público Filósofo Séneca.
- . Colegio Público Greenpeace.
- . Colegio Público Jaime Vera.
- . Colegio Público Lourdes II.
- . Colegio Público Menéndez Pelayo.
- . Colegio Público Mirasierra.
- . Colegio Público Palacio Valdés.
- . Colegio Público Puerto Rico.
- . Colegio Público República de Venezuela.
- . Colegio Público Santa María.
- . Colegio Obra Social María Reina.

Con objeto de analizar la representatividad de la muestra y su validez, comparamos mediante análisis de varianza los resultados obtenidos en ella con los que arrojó la muestra aleatoria de la investigación de 1988/1989 en las variables de velocidad, nivel lector, rendimiento lector y seguridad en la

lectura silenciosa. En ambos casos se realizó la recogida de datos en la primera quincena de noviembre, por los propios profesores previamente entrenados, y en las mismas condiciones de aplicación. Las pruebas, su corrección y los criterios de evaluación son también iguales. Los resultados son muy próximos entre ambas muestras como puede apreciarse en la tabla siguiente:

TABLA VI.11
DATOS COMPARATIVOS ENTRE LAS DOS MUESTRAS

VARIABLE	MUESTRA	N	X	σ	F (SIGNIFICACION)
Velocidad lectora	M1	108	75,74	26,07	2,16
	M2 *	230	71,45	24,63	NO significativo
Nivel lector	M1	109	55,67	14,14	1,15
	M2	233	54,17	11	NO significativo
Rendimiento lector	M1	446	11,186	2,807	0,23
	M2	335	11,287	2,948	NO significativo
Seguridad lectora	M1	463	3,093	1,573	0,38
	M2	335	3,027	1,392	NO significativo

(*) M.1.: Muestra de 1988/1989
M.2.: Muestra de 1989/1990

El análisis de varianza, no arroja diferencias significativas entre las dos muestras en las cuatro variables (12), cosa que nos permite, de alguna manera, confiar en la muestra que vamos a utilizar para la tesis y ampliar sus conclusiones.

También hemos comparado los resultados de cada colegio para ver su dispersión, estudio que sóloamente realizamos con nuestra muestra, obteniendo los siguientes resultados:

TABLA VI.12
COMPARACION ENTRE COLEGIOS (1989/90)

DIFERENCIAS EN EL AREA DE LECTURA	
VARIABLES	F SIGNIFICACION
Velocidad lectora	(4,37) 1%
Nivel lector	(5,58) 1%
Errores lectores	(1,71) No significativa
Seguridad lectora	(6,36) 1%
Rendimiento lector	(5,98) 1%

Del análisis de estos datos inferimos que existe una gran variación de unos Centros a otros, tan amplia como la que habíamos obtenido en la investigación del curso 1988/89; consideramos que puede ser representativa de las diferencias reales habidas en la población. Las diferencias intercolegios son significativas, al nivel de confianza del 1%, excepto los errores lectores.

También pudimos observar que los grupos a los que se ha aplicado el refuerzo colectivo, son los grupos peores en este análisis inicial en varias de las variables. Nos llama la atención que estos colegios, todos están situados en la zona sur de Madrid.

En el cuadro siguiente presentamos la composición definitiva de la muestra con la que realizamos esta investigación en la primera parte de análisis de situaciones.

CUADRO VI.6
MUESTRA UTILIZADA PARA EL ANALISIS DE SITUACIONES

ZONA GEOGRAFICA	COLEGIO	Nº DE ALUMNOS
Zona A: Centro de Madrid	. C.P. Menéndez Pelayo	30
	. C.P. Palacio Valdés	25 *
	. C.P. Santa María	28
		93
Zona B: Norte/Noreste	. C.P. Cardenal Herrera Oria	29
	. C.P. Filósofo Séneca	27
	. C.P. Jaime Vera	24
	. C.P. Mirasierra	25
		105
Zona C: Sur, Sureste y Suroeste	. C.P. Carmen López de Haro	17
	. C.P. Concha Espina	29
	. C.P. Lourdes II	32
	. C.P. Puerto Rico	23
	. C.P. República Venezuela	23
	. C.P. Greenpeace (Fuenlabrada)	20
	. C. Obra Social María Reina	24
		168
	TOTAL	366

(*) Incluye dos clases

La prueba y variables de la comprensión lectora han sido analizadas en el conjunto de la población.

Las características especiales de la lectura oral (aplicación individual y corrección muy laboriosa fundamentalmente) motivaron que esta prueba sólomente la aplicásemos a la mitad de cada una de las clases, seleccionada al azar, utilizando como criterio, coger a los niños impares de la lista. No obstante, en aquellos centros en los que los profesores habían indicado su interés por participar en el área de lectura, la prueba fue aplicada a toda la clase, si bien sólo se incluyeron en el estudio de la situación inicial los impares de la lista de acuerdo al criterio que habíamos establecido.

5.2 SELECCION Y COMPOSICION DE LAS SUBMUESTRAS

De la muestra inicial, antes descrita, se seleccionaron tres clases para el refuerzo colectivo de las dificultades en lectura, tres clases para el refuerzo en pequeños grupos de niños concretos y tres clases para el grupo de control.

Se han tenido en cuenta, entre otras cosas, las preferencias del profesor por la aplicación del programa de refuerzo en modalidad de pequeño grupo o colectivo y los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial, que nos permitió realizar algún tipo de reajustes, tras comentarlos con cada profesor, para que las muestras fueran similares, si no en todas las características que hubiésemos deseado, si al menos en algunas.

Los colegios y las clases que forman la población de cada una de las submuestras es la siguiente:

Grupo A: Control

- Colegio Santa María	- Zona A (Centro)	-	8
- Colegio Filósofo Séneca	- Zona B (Hortaleza)	-	27
- Colegio C. López de Haro	- Zona C (Latina)	-	17

TOTAL = 72

Grupo B: Colegios de refuerzo colectivo

- Colegio Concha Espina	- Zona C (Vallecas)	-	29
- Colegio Palacio Valdés	- Zona A (Centro)	-	19
- Colegio Rpta. de Venezuela	- Zona C (Usera)	-	23

TOTAL = 71

Grupo C: Colegios de refuerzo en pequeño grupo

- Colegio C. Herrera Oria	- Zona B (Fuencarral)	-	29
- Colegio Lourdes II	- Zona C (Batán)	-	32
- Colegio Puerto Rico	- Zona C (Orcasitas)	-	23

TOTAL = 84

La selección de los niños del refuerzo en pequeño grupo se realizó sobre los datos recogidos por tests en la primera aplicación, si lo confirmaban los profesores. Para ello, antes de comentar con los profesores los resultados de las pruebas les solicitamos un listado de los que pensaban estaban más necesitados de ayuda, desechando aquellos que ya tuviesen algún tipo de refuerzo (clases de apoyo), o tuviesen algún tipo de problema que pudiese afectar al área de la lectura, aunque no fuese específico de la misma (niños con deficiencias básicas). Nosotros, por nuestra parte, seleccionamos los niños que en las pruebas mostraban niveles bajos en variables que ya deberían dominar: nivel lector y excesivos errores en la lectura oral, ejecución de órdenes, lagunas, búsqueda y rendimiento lector básico en lectura silenciosa. Sólo fueron desechados uno/dos casos por problema de idioma o de lenguaje (niños extranjeros).

Con el fin de afianzar la comprobación de validez de la muestra, agrupamos en bloques los datos de los colegios que integraban las tres submuestras (grupos de control, refuerzo colectivo, refuerzo en pequeño grupo), para averiguar las posibles diferencias o similitudes entre ellos. Obtuvimos los resultados que aparecen en la tabla.

TABLA VI.13
DIFERENCIAS ENTRE LAS SUBMUESTRAS

VARIABLES	F (SIGNIFICACION)	BLOQUES MEJORES	BLOQUES PEORES
Velocidad lectora	5,38 (1 %)	Control	Ref. colectivo
Nivel lector	13,03 (1 %)	Control	Ref. colectivo
Errores lectores	No significativa		
Seguridad lectora	13,68 (1 %)	Control	Ref. colectivo
Rendimiento lector	6,86 (1 %)	Control	Ref. colectivo

En relación con el estudio individual de los catorce Colegios, los resultados tienden a homogeneizarse, aunque siguen existiendo diferencias significativas a favor de la submuestra de control.

A la vista de estos resultados, podemos concluir que los bloques de cada submuestra son diferentes en la situación inicial (pretratamiento); mejores los grupos de control que los de refuerzo, y dentro de ellos, mejores las clases de refuerzo en pequeño grupo que las de refuerzo colectivo.

Queda también reflejada en este estudio de validación de la muestra la necesidad de reforzar a los niños de los colegios que tanto en relación con la muestra total, diferencias intercolegios, como en comparación con las tres submuestras, presentan una situación de partida más deficitaria.

Además, con el fin de controlar los posibles efectos indirectos de las sesiones de refuerzo en pequeño grupo, en estas clases agrupamos los alumnos que no lo necesitaban y no lo recibirían directamente, formando con ellos un cuarto grupo que llamamos "resto clase". Por lo tanto, delimitamos para nuestro estudio las cuatro submuestras siguientes:

- 1) Grupo experimental de refuerzo colectivo o grupal, para toda la clase.
- 2) Grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, casos más necesitados de tres clases y que no tuviesen ya otra ayuda especial.
- 3) Grupo resto clase, compañeros de los niños tratados en pequeño grupo.
- 4) Grupo control, escolares no sometidos a las experiencias de refuerzo.

Para los análisis comparativos intergrupos tendríamos en cuenta que contábamos con submuestras muy diferentes, que presentan las siguientes características:

- a) Dos grupos de alumnos con situaciones en lectura inicialmente muy deficitarias, posiblemente "marcados" por las dificultades que tienen en la lectura y en el aprendizaje de las demás áreas escolares.
- b) Un grupo de escolares de los que hemos extraído los casos más deficitarios, resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo, con mejores rendimientos medios por esta causa.
- c) Un cuarto grupo, el de control, inicialmente con mejores niveles de lectura y en el que cabe suponer que tienen actitudes lectoras, motivaciones escolares, recursos intelectuales y otros factores covariantes con el rendimiento lector, posiblemente también superiores a los alumnos que vamos a reforzar e incluso a sus compañeros ("resto clase").

En el siguiente cuadro presentamos la composición definitiva de la muestra y submuestras con la que hemos realizado esta investigación en la segunda parte de análisis de los efectos del programa de refuerzo aplicado.

CUADRO VI.7
MUESTRA UTILIZADA PARA ESTUDIAR LOS EFECTOS
DEL PROGRAMA DE REFUERZO

SUBMUESTRAS	COLEGIOS	N	N TOTAL
Refuerzo colectivo. Toda la clase	. Concha Espina . Palacio Valdés (A) . Republica Venezuela	29 19 23	71
Refuerzo en pequeño grupo	. Cardenal Herrera Oria . Lourdes II . Puerto Rico	6 5 4	15
Resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo	. Cardenal Herrera Oria . Lourdes II . Puerto Rico	23 27 19	69
Grupo control	. Carmen López de Baro . Filósofo Séneca . Santa María	17 27 28	72
Nº total 227			

Dada la mortalidad propia de este tipo de investigaciones, en las que se comparan la situación de los sujetos en dos momentos distintos del curso escolar (cinco meses de distancia), la muestra real con la que hemos podido llevar a cabo el estudio de los efectos del programa de refuerzo sufre algunas variaciones, que presentaremos al tratar los resultados en cada variable. Sólomente el grupo de los niños sometidos al programa de refuerzo en pequeño grupo mantiene su composición inicial.

6.- EL PROGRAMA DE REFUERZO. ELEMENTOS GENERALES Y ESPECIFICOS

El programa de refuerzo que hemos aplicado fué específicamente elaborado para esta experiencia, si bien contábamos con modelos referenciales previamente ensayados, que nos habían permitido consolidar algunas ideas, corregir y ajustar otras (13).

Podríamos haber seleccionado programas comercializados y/o experimentados previamente para que fuesen aplicados por el profesor en su aula bajo las dos condiciones de tratamiento previstas: grupo clase y pequeño grupo. Pero congruentes con nuestros supuestos de partida, tomamos la opción, sin duda más laboriosa y comprometida, de elaborar un programa específico que se acomodase a las necesidades reales de los alumnos, centros y profesores.

Por otro lado, consideramos que los cambios de generaciones escolares, los introducidos por la Administración Educativa, los ambientales y los aportados por la renovación de las teorías y las técnicas de enseñanza, plantean nuevos problemas y necesidades que exigen soluciones y tratamientos específicamente diseñados para ellos, y control (diagnóstico) constante de las situaciones. Innovar, diseñar, experimentar e investigar en la situación concreta del aula, son tareas importantes que tendría que realizar el profesor para mejorar la calidad de la enseñanza.

Nuestro programa de refuerzo o de recuperación surge en cierta manera del trabajo cooperativo entre los profesores responsables de aplicarlo en sus clases y nosotros mismos. No es algo definitivo, acabado, siempre es posible mejorarlo. Tampoco es totalmente novedoso. Ensayamos propuestas metodológicas que nos han sido sugeridas por otros estudiosos y programas, algunas recientes, otras con una larga tradición, e incluso determinadas actividades y el material que se utilizó, pertenecen a programas y cuadernos de recuperación comercializados.

Para la elaboración del programa partimos del análisis de la situación por medio del diagnóstico de los alumnos (evaluación inicial, pretratamiento) que completamos con los datos aportados por los profesores sobre algunos aspectos del planteamiento didáctico de la lectura que nos parecían de interés (objetivos, tiempos y metodología que empleaban), las dificultades que habían encontrado con mayor frecuencia y los niños que, en su criterio, necesitaban ayuda especial.

Teniendo en cuenta esta información, contrastada con las exigencias de los programas oficiales, de los propios profesores y de algunos estudios teórico/evolutivos y empíricos, nos reunimos con los seis profesores que habíamos seleccionado y que debían implementar los programas en sus clases, para contrastar, debatir y tomar decisiones en torno a las unidades a reforzar o recuperar, los errores y malos hábitos a corregir, la metodología y el material más conveniente, entre otros aspectos. Posteriormente y durante el periodo de aplicación (desde la segunda quincena de enero hasta la primera semana de abril) mantuvimos reuniones periódicas (seminarios) cuyo contenido desarrollaremos a continuación.

El resultado de este proceso es el programa que vamos a presentar a continuación. Su finalidad es mejorar puntos o unidades concretas de los procesos de decodificación y comprensión, detectados mediante el diagnóstico diferencial y contrastados con la valoración de los profesores.

Intentamos hacer un programa específico, sistemático, estructurado y pluridimensional para corregir errores, reforzar o recuperar habilidades, conocimientos básicos y hábitos que deberían haberse adquirido en el ciclo anterior (Ciclo Inicial de la E.G.B). Pretendíamos pues mejorar los resultados de la lectura por medio de la intervención sobre los procesos de decodificación y comprensión, en los indicadores y variables que considerábamos esenciales.

El análisis teórico sobre la lectura que hemos realizado en la primera parte de esta tesis y las reflexiones que nos sugerían las diversas perspectivas de estudio, nos han ayudado en la elaboración concreta del programa que describimos en este apartado.

6.1. PREPARACION Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA DE REFUERZO: LOS SEMINARIOS.

La elaboración del programa de refuerzo se realizó bajo nuestra dirección, si bien contamos con la ayuda inestimable de A. Martínez Belinchón, Director Escolar con dilatada experiencia y Coordinador de Prácticas de la E.U. "Santa María" en la actualidad y el apoyo de los seis profesores que iban a aplicarlo (14).

Antes de iniciar la experiencia y durante todo el proceso nos reunimos con los profesores que habían sido seleccionados para implementar el programa en sus clases, en una serie de Seminarios.

Al comenzar enero de 1990, realizamos tres Seminarios introductorios con cuatro finalidades:

- 1º. Analizar las necesidades sentidas por los profesores en la enseñanza de la lectura. (Disponíamos de un cuestionario previo que habíamos aplicado a los profesores)
- 2º. Informar sobre los resultados de la evaluación inicial

(pretratamiento) de los alumnos y contrastarla con las necesidades observadas y sentidas por los profesores.

- 3°. Seleccionar a los alumnos que iban a participar en la experiencia en modalidad de pequeño grupo. Es obvio que esta tarea la realizamos con los tres profesores que se habían inscrito en esta modalidad de refuerzo.
- 4°. Debatar y ajustar, conjuntamente, el programa de refuerzo que proponíamos.

Estas sesiones permitieron tomar decisiones sobre:

- a) Las unidades de aprendizaje con mayor relevancia y grado de dificultad, que deberían centralizar el refuerzo.
- b) Las unidades de tiempo que se consideraban necesarias para el tratamiento, su dosificación y encuadre dentro del horario escolar.
- c) La metodología más conveniente para la puesta en práctica del programa, tanto en la modalidad de refuerzo individual como colectivo.

Después, una vez iniciada la experiencia de refuerzo, durante los meses de enero a marzo, se realizaron cinco Seminarios de seguimiento, con el fin de controlar el desarrollo de los programas y poderlos adaptar progresivamente a las necesidades que surgían de la realidad vivida en cada aula.

En los Seminarios de seguimiento se mantuvo esta dinámica:

- 1°. Información de cada profesor sobre las actividades llevadas a cabo en su clase; incidencias y casuística.
- 2°. Análisis y contraste de experiencias. Discusión de grupo.
- 3°. Presentación y asesoramiento sobre las estrategias de los pasos posteriores y el empleo de los nuevos materiales que se les entregaban.
- 4°. Acuerdos y unificación de criterios.

En todos los encuentros que realizamos durante la aplicación era preceptivo para el profesor/aplicador entregar una ficha de

registro en la que se consignaban día a día las actividades y fichas realizadas, el tiempo dedicado a cada una, las incidencias en el desarrollo, las actividades no previstas en el programa que hubiesen podido realizarse, las actividades que ejecutaban los niños compañeros de los del refuerzo en pequeño grupo, mientras el profesor dirigía el programa a estos, y las observaciones pertinentes.

En el anverso se les pedía la descripción del procedimiento instructivo que seguían en las clases de lectura no sujetas al programa (objetivos, sectores de atención preferentes, tipos de actividades, tiempo semanal, etc.), la valoración general del programa durante ese periodo y las sugerencias para el próximo. Un ejemplar de esta ficha se encuentra en el anexo III que contiene el material empleado en el programa de refuerzo (guías del profesor, fichas del alumno, etc.).

Esta dinámica hizo posible que cada profesor aplicara los programas siguiendo un planteamiento homogéneo. A nosotros nos permitía ir adaptando el programa a las necesidades, implicar a los profesores en la toma de decisiones y controlar algunas posibles variables extrañas.

A continuación vamos a describir las características generales y específicas del programa que hemos aplicado. La síntesis y correlaciones entre los distintos apartados, puede verse en los cuadros que presentamos al final de este apartado.

6.2. AREAS, UNIDADES DE APRENDIZAJE SELECCIONADAS Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA

A partir de la información que nos proporcionó la evaluación inicial, discutida y valorada en conjunto con los profesores, decidimos intervenir sobre los dos grandes procesos que se integran en la actividad de leer, la decodificación y la comprensión, evaluados respectivamente por medio de la lectura oral y silenciosa.

En lectura oral (proceso de decodificación grafofónica) se trazaron estas metas:

- a) Corregir los errores más comunes.
- b) Elevar el nivel lector.
- c) Modular los signos de puntuación, acentos, signos de interrogación y admiración.

Se pretendía en suma automatizar el proceso de decodificación grafofónica, mecánica de la lectura, que según los programas escolares y algunos modelos de lectura, ya debería estar logrado.

En lectura silenciosa o comprensiva nos centramos en la variable que hemos denominado "búsqueda lectora". Se pretendía agilizar la búsqueda de datos e informaciones en textos breves de carácter narrativo, descriptivo e informativo, a través de la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y estrategias básicas, según las más recientes teorías acerca de la enseñanza de la comprensión. Intentábamos también corregir y, en su caso, desarrollar actitudes de interés, actividad, perseverancia en la tarea y el hábito de repasar. La observación durante la aplicación de las pruebas sobre la forma en que los niños interaccionan con los textos, nos advertía de la necesidad de atender también a estos importantes aspectos del proceso lector que, según hipótesis mantenidas y confirmadas en algunas investigaciones, son notas que caracterizan y diferencian al lector bueno del malo (15).

Los objetivos generales que nos planteamos fueron:

- 1) Automatizar el proceso de decodificación grafofónica.
- 2) Lograr un nivel de lectura corriente, por frases.
- 3) Corregir los errores (omisiones, sustituciones, repeticiones y vacilaciones, fundamentalmente) y malos hábitos de lectura (vocalización, falta de atención, de persistencia y de actividad en la tarea, etc.).
- 4) Mejorar el grado de comprensión a través de la adquisición y/o refuerzo de las habilidades esenciales y de la adopción

de hábitos, conocimientos y estrategias de lectura activa.

A partir de estos objetivos generales con los que se pretendía satisfacer las necesidades de los alumnos, detectados por medio del diagnóstico, formulamos una serie de objetivos específicos centrados fundamentalmente en la ejercitación en tareas concretas de lectura, el desarrollo de las funciones o habilidades de análisis y síntesis, la iniciación en estrategias sencillas de búsqueda de información, intervención sobre textos y de autocontrol, la adquisición de conocimientos elementales acerca de qué es leer, por qué y para qué leemos, el tipo de información que podemos encontrar en diferentes textos y el lugar (estructura) donde suele situarse, y finalmente, en la adopción de actitudes de interés, actividad y gusto por la lectura. Todos los objetivos que perseguíamos debían, en nuestro criterio, ser medios para generar lectores activos, con deseos e inclinaciones hacia la lectura por medio del descubrimiento del placer que proporciona. La formulación explícita de estos objetivos y su correspondencia con los objetivos generales y con las actividades se presenta en el cuadro VI.8.

6.3. PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS Y ORGANIZATIVOS

A) Metodología: actividades y procedimiento instructivo

De acuerdo con nuestro concepto de lectura y los objetivos fijados, pensamos en los principios de actividad, motivación y ejercitación sistemática como fundamentos principales del enfoque metodológico.

Por medio de la metodología deseábamos que el niño se diese cuenta de que leer es comprender, no sólo traducir y decir en voz alta, y que todos los contenidos de lectura que íbamos a proponer (palabras, frases, párrafos y textos) llevan dentro un significado que se debe descubrir. La metodología según este principio, debía reflejar un espíritu de búsqueda activa del mensaje que se transmite. En la mayor parte de las actividades que planteamos,

tanto de lectura oral como de silenciosa, se intenta plasmar esta idea, bien porque la tarea que se propone implica "buscar" activamente (grupos silábicos, fonéticos, signos de expresión y tono, datos que describen cosas, acciones, cualidades, etc., errores cometidos por los compañeros, buscar las respuestas a preguntas que previamente se hacen sobre los textos) o porque se procura que, en todo momento, el alumno esté atento y participe en la actividad.

Deseábamos también que nuestros alumnos comenzasen a apreciar los valores de la lectura y que descubriesen el placer de leer. Leemos para aprender a leer y por medio de esta actividad aprendemos, pero también nos divertimos y jugamos. Para satisfacer estas metas introdujimos en nuestro programa actividades de animación a la lectura, que aplicamos no sólo el día que se estipulaba para ello, sino también prácticamente en todas las sesiones con la utilización de técnicas de animación adaptadas a nuestros alumnos y propósitos (¡alto, te pillé!, ¡eso no está!, concursos, lecturas dramatizadas, ¡todos a una!, etc.) (16).

Para reforzar esta doble concepción de lectura activa y con propósitos definidos, insistimos a los profesores para que explicasen a los niños las razones y objetivos que se perseguían con cada actividad e informasen y modelasen, cuando fuese necesario, el procedimiento a seguir, para hacerlo bien.

Este principio de actividad y participación y las actividades que ideamos para ello, nos permitían, además, interesar, motivar al escolar hacia la tarea y asegurarnos su cooperación, requisito muy importante para el aprendizaje en general, y especialmente recomendado para los niños que tienen dificultades escolares por estudiosos del tema (17).

En nuestro programa, también suscitamos y reforzamos la motivación del niño con actividades de autoevaluación y autocontrol del progreso que iban realizando día a día. Al final de cada sesión, los alumnos rellenaban una ficha individual en la que

indicaban, por medio de colores, el resultado de su trabajo en esa jornada (veáse evaluación). Este recurso, aparte de ser un incentivo, que creíamos por experiencias anteriores era muy eficaz, nos permitía desviar el control de la evaluación al propio niño e iniciarles en la estrategia de autocontrol de los resultados.

El principio de ejercitación o práctica, entendido como repetición consciente e interesada de una actividad, orientada a un objetivo claro (no sólo para el instructor, sino también para el aprendiz), y acompañada de información previa sobre el procedimiento a seguir, fundamenta también nuestro enfoque metodológico y de ello dan cuenta los otros principios hasta ahora expuestos. No obstante, en este punto recogemos algunas aportaciones de estudiosos e investigadores que sugieren: a) la importancia del ejercicio frecuente para automatizar el proceso de decodificación grafofónica (LaBerge y Samuels, 1974; Beck, 1978, entre otros); b) los efectos positivos que tiene la denominada enseñanza directa, explícita o sistemática (cuyas características fundamentales hemos resumido en páginas anteriores) sobre el rendimiento de los alumnos, especialmente de los más pequeños y los que tienen dificultades (18).

Desde estas perspectivas, seleccionamos algunas de las actividades que debían realizar los alumnos y las tareas fundamentales de los profesores, esto es, el procedimiento instructivo.

Las actividades del alumno están centradas:

- a) Para el proceso de decodificación en la práctica de tareas de análisis y síntesis visual, y fonética/auditiva, en la ejercitación específica de actividades de lectura atenta, precisa, sin errores, con correcta y clara pronunciación, modulando acentos, puntos, comas e imprimiendo expresividad y el tono adecuado al contenido.
- b) Para la comprensión, en la lectura de textos breves de

caracter fundamentalmente narrativo y descriptivo con el objeto de dar respuesta a preguntas previamente establecidas sobre el contexto o marco principal (¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?) y la acción (¿qué?, ¿por qué?) en las narraciones; sobre los protagonistas, sus cualidades y hechos (¿quién es?, ¿cómo es? ¿qué hace?) en las descripciones. Esta técnica cuya eficacia ha sido puesta a prueba en algunos estudios (19) nos permitía familiarizar al niño con el tipo de información y el patrón organizativo convencional de narraciones y descripciones (en los textos descriptivos menos claros), les iniciábamos de esta forma en la construcción de marcos o esquemas que facilitan la captación de datos e ideas, permiten una búsqueda selectiva y rápida, alternativa a la estrategia lineal (leer todo hasta dar con el dato solicitado) que suelen utilizar los niños, y faculta para el autocontrol y la autocorrección. Al plantear estos interrogantes antes de la lectura del texto, inducimos al niño a hacer una lectura activa, a leer con propósitos definidos, a fijarse metas que guíen en la selección y organización del contenido y a orientar la atención.

- c) Como complemento a estas actividades programamos tareas de percepción y discriminación audiovisual de letras, grupos silábicos, y palabras con similitudes visuales y fonéticas, así como de conceptualización verbal, vocabulario, y otros aspectos del lenguaje. Estos ejercicios se realizaron al iniciarse las sesiones a modo de entrenamiento o ejercitación previa.

Al profesor, aplicador del programa, se le encomendaron como tareas esenciales, entre otras las siguientes:

- 1) Iniciar las sesiones y cada una de las actividades explicando los objetivos, el ejercicio concreto que se proponía y la forma de realizarlo. En algunos casos debía modelar, demostrar ante sus alumnos, el proceso a seguir.

- 2) Supervisar y dirigir la práctica que los alumnos realizaban de forma individual, colectiva, por grupos o parejas interactivas.

Para ello, les recomendamos realizar muchas preguntas de control y, sobre todo, del proceso que se había seguido (¿cómo lo sabes?, ¿qué has hecho?, ¿dónde lo has encontrado?, etc.); retroalimentar y corregir a los alumnos, aportar información específica y modelar de nuevo la ejecución de la tarea, si era necesario.

Se hizo especial hincapié en crear en los profesores el pensamiento de que se trataba de actividades para facilitar el aprendizaje concreto, no de controles, por lo que debían mantener una actitud constante de estímulo y ayuda, sin reproches, desdramatizando y aprovechando los errores.

En las clases de refuerzo colectivo, el apoyo del profesor debía distribuirse entre todos los alumnos, aunque prestando más atención a los que mostraban mayores dificultades.

- 3) Dirigir y fomentar la práctica de la evaluación final con que se cerraba cada sesión. Aprovechar la ocasión para resumir, fijar, insistir e incluso volver a modular lo esencial de la sesión.

Debían procurar que todos los alumnos adquiriesen el hábito de la revisión personal como medio para desarrollar la estrategia de autocontrol, tan importante en el aprendizaje y, sobre todo, en la comprensión lectora.

B) Procedimiento organizativo: temporalización y secuenciación del programa.

Para aplicar el programa de refuerzo disponíamos de doce semanas (desde el 15 de enero hasta el 2 de abril), a razón de tres sesiones semanales, distribuidas en días alternos (lunes, miércoles y viernes) con una duración entre 30 y 45 minutos cada una. El total de sesiones eran treinta y cuatro que distribuimos de la siguiente manera:

- Lunes: actividades de lectura oral para mejorar los errores, el nivel lector y la modulación.
- Miércoles: actividades de lectura silenciosa - comprensión.
- Viernes: actividades de animación a la lectura y controles periódicos.

Esta organización nos permitía atender de forma armónica y equilibrada a las dos dimensiones de la lectura que pretendíamos mejorar (el proceso de decodificación y el de comprensión) y nos facilitaba la continuidad y secuencia interna (perspectiva vertical) dentro de cada una de ellas. Las actividades de los viernes, especialmente las de animación a la lectura, nos proporcionaban el nexo de unión entre ambos procesos (continuidad en la perspectiva horizontal). Además, para evitar la excesiva fragmentación y que no se perdiese de vista la finalidad y esencia de la lectura, contradiciendo nuestro propio concepto de lectura como comprensión (principal objeción que veíamos a este planteamiento), procuramos dotar de significación a los contenidos de la lectura y a las actividades planteadas en todas las sesiones.

En las siete sesiones finales (19 de marzo a 2 de abril) rompemos este rígido sistema organizativo y planteamos tanto actividades de lectura oral como de silenciosa. Al mismo tiempo adoptamos un criterio de flexibilidad y opcionalidad, de forma que los profesores pudiesen seleccionar y trabajar en aquellos contenidos y fichas que mejor se adaptasen a las necesidades de sus alumnos. Con el mismo fin, hacia la mitad del programa (21

y 23 de febrero) se dejaron dos sesiones de libre programación por parte del profesor para reforzar entre las unidades trabajadas en el primer periodo, las que necesitaban en su criterio mayor práctica. A estas sesiones y a las finales las denominamos "refuerzo del refuerzo".

El programa cuyo contenido y secuencia presentamos de forma detallada en el cuadro VI.9 se aplicó en las dos modalidades de tratamiento. Los niños compañeros de los que estaban sometidos a la modalidad de refuerzo en pequeño grupo, participaron por expreso deseo de sus profesores, de las actividades de animación a la lectura que se realizaron algunos viernes.

Todas las sesiones se impartieron por la mañana, después de iniciarse la clase y antes del recreo. Cada sesión se organizó de acuerdo con las siguientes etapas:

- 1º) Ejercicios de entrenamiento.
- 2º) Actividades centrales del día.
- 3º) Evaluación en grupo de las actividades realizadas.
- 4º) Cumplimentación de la ficha de autocontrol individual.

6.4. LOS MATERIALES

Como materiales empleamos fundamentalmente:

- a) Textos de lectura preparados para esta ocasión por nosotros.
- b) Textos elaborados por los alumnos que nos aportaban los profesores.
- c) Textos de lectura seleccionados de otras publicaciones y fotocopiados (20).
- d) Fichas de trabajo (ejercicios atractivos y variados) de elaboración personal o extraídos de algunas publicaciones (21).
- e) Textos grabados en cinta magnetofónica, utilizados en la lectura oral como modelo a imitar.

Para la lectura oral empleamos principalmente: listados de palabras, frases y textos de diversa extensión según los objetivos y las actividades propuestas para el día. Las palabras que se proponían para la corrección de errores se seleccionaron y secuencializaron según que incluyeran fonemas, sílabas o una configuración espacial o fonética propicia para cometer errores. Normalmente se presentaron en listas a varias bandas, incluyéndose posteriormente en frases o textos.

Para la lectura silenciosa, trabajamos de modo prioritario con frases, párrafos y textos narrativos y descriptivos breves.

Procuramos que el material fuese significativo, atractivo y variado, con el fin de que los niños se sintiesen motivados positivamente y se implicasen al máximo en la realización de las actividades. En algunos momentos, nos resultó difícil conciliar la significatividad de las palabras (vocabulario conocido por el niño) con su adecuación a las metas que perseguíamos.

Este material básico para el trabajo del alumno se completa con las fichas de autocontrol personal.

El profesor, por su parte, dispuso de una guía de trabajo, en la que se especificaban los objetivos de cada sesión, la metodología y las normas generales que debía seguir, con objeto de homogeneizar al máximo las actuaciones en todos los grupos. Disponía también de una ficha personal en la que debía registrar los tiempos invertidos en cada sesión, incidencias, observaciones generales y recomendaciones para posteriores actuaciones. Era preceptivo entregar esta ficha en cada uno de los encuentros que mantuvimos durante el periodo de aplicación del programa.

En el anexo III, ya citado, incluimos un dossier completo que detalla el material del alumno y el del profesor.

6.5. EVALUACION DE LAS ACTIVIDADES Y DEL PROGRAMA

Durante el periodo de implementación del programa, se hicieron tres tipos de evaluaciones: 1) Continua; 2) Periódicas quincenales; 3) Global-final del programa.

En cada sesión, se evaluaron las actividades en grupo y de forma individual.

Para la corrección en grupo, se leía en voz alta de forma correcta con el fin de que cada escolar tomara conciencia de sus propios errores. Normalmente, esta actividad era acompañada de una breve conversación entre el profesor y los alumnos, sobre el contenido de la sesión, las dificultades que habían encontrado y las maneras de ir las solucionando, momento que se aprovechaba para resumir, fijar ideas e incluso, demostrar de nuevo algunas maneras de leer bien.

Posteriormente los alumnos, al cumplimentar mediante colores (rojo: mal; verde: bien; amarillo: regular) la ficha de autocontrol personal, ejercitaban la práctica de la autoevaluación. En esta ficha, sólo se registraba el resultado de la actividad central del día.

También el profesor debía realizar una ficha de control diario, cuyo contenido ya ha sido descrito.

Con objeto de controlar la marcha del programa se realizaron un total de cinco controles periódicos, uno por quincena, en los que se sometía a valoración lo programado para ese periodo. La información que se obtenía orientaba la actuación de las sucesivas fases.

En la primera semana de abril, finalizada la experiencia de refuerzo, realizamos la evaluación final del programa. En esta ocasión, utilizamos la misma prueba básica de lectura oral y silenciosa que se aplicó en noviembre, y una forma paralela de la prueba complementaria, también utilizada en la situación

pretratamiento (véase el apartado en el que describimos los instrumentos).

El profesor aplicador del programa, contestó a un amplio cuestionario en el que se valoraba el plan de refuerzo. Queda incluido en el anexo III, material del programa de recuperación.

En los cuadros siguientes sintetizamos el planteamiento general del programa y el programa específico elaborado a partir de él (cuadro VI.8). En el cuadro VI.9 presentamos la secuencia de contenidos y actividades.

CUADRO VI.8
PROGRAMA DE REFUERZO DE LAS DIFICULTADES LECTORAS
3º de E.G.B. Tiempo: 15 de enero - 2 de abril (34 sesiones)
(Canina y Martínez Belinchón)

a) Planteamiento general

OBJETIVOS GENERALES	AREAS Y SECTORES ATENCIÓN PREFERENTE
<p>A.- Automatizar el proceso de decodificación grafo-fónica.</p> <p>A.- Lograr un nivel lector de lectura corriente, por frases.</p> <p>A/B. Corregir los errores y malos hábitos de lectura.</p> <p>B.- Mejorar el grado de comprensión a través de la adquisición y/o el refuerzo de las habilidades básicas y de la adopción de hábitos y estrategias de lectura activa.</p>	<p>A.- Lectura oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Nivel lector . Modulación básica de acentos, puntos, comas, interrogaciones y admiraciones . Errores (omisiones, sustituciones, vacilaciones, repeticiones...) <p>B.- Lectura silenciosa:</p> <p>Búsqueda de respuestas en textos narrativos y descriptivos con estructura clara.</p>
ACTIVIDADES GENERALES DEL PROFESOR	
<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar y ayudar a los alumnos en la realización del plan previsto. - Motivar positivamente. Desdramatizar los errores. Elogiar los progresos realizados. Imprimir dinamismo a todas las actividades. - Explicar las actividades a realizar, cómo realizarlas -explicación de procedimiento- y la finalidad de cada una -por qué y para qué se hacen-. - Dirigir los debates-coloquios que se planteen con fines preestablecidos, o como consecuencia de los intereses del niño. - Presentarse como modelo de buen lector y dar a conocer los procedimientos, estrategias que requiera la tarea pedida (cómo operar para hacerlo bien). Modelar el procedimiento. - Invitar a los alumnos a repasar, a preguntarse antes de leer, para que vayan adquiriendo estrategias de lectura activa. - Programar las sesiones de "refuerzo del refuerzo" establecidas en el plan general. - Reforzar y corregir, en caso necesario, los aspectos trabajados en las sesiones precedentes. - Aplicar y corregir las fichas elaboradas por el equipo investigador para los controles quincenales. - Seguir el plan de lectura propuesto. Completar la ficha de control general del plan de refuerzo elaborada a tal efecto. - Informar al equipo investigador de cuantas observaciones sean precisas para una mayor efectividad del plan. 	

b) Programa específico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS. SITUACION DE APRENDIZAJE Y RECURSOS ESPECIALES	Nº DE SESIONES EN LAS QUE SE HA REALIZADO
A.1.- Discriminar visual y auditivamente grupos silábicos y palabras similares por su representación ortográfica y/o fonética.	A.1.1.- Identificar letras iguales al modelo (T.I)	1
	A.1.2.- Subrayar sílabas o palabras similares	4
	. Iguales al modelo . Dichas en voz alta por el profesor (T.I)	4
A.2.- Integrar las funciones de análisis y síntesis visual y auditiva de palabras.	A.2.1.- Ordenar letras y sílabas para formar palabras (T.I)	2
	A.2.2.- Leer palabras que atienden a determinadas condiciones entre las proporcionadas en una lista. T. Grupal: lectura correlativa al azar.	2
	A.2.3.- Completar grafemas que faltan a determinadas palabras que se presentan sueltas (con o sin apoyos visuales) o integradas en frases (T.I)	2
	A.2.4.- Subrayar palabras en frases (T.I)	2
A.3.- Pronunciar con corrección y adecuada vocalización.	A.3.1.- Leer remarcando los finales de palabras. (T.G).- Lectura correlativa. ¡Sigue tú!: . al azar . Selectivamente profesor	3
	A.3.2.- Pronunciar notando las diferencias: palabras con sonidos g/j; y/ll; ch. (T.I) (T.G) (¡Sigue tú!) (T.G) (¡alto! ¡te pillé!)	2
	A.3.3.- Leer con corrección palabras diptongadas, polisílabas, grupos silábicos. (T.I) silenciosa (T.G) correlativa. (T.G) (¡Te pillé!) (T.P)	3
	A.3.4.- Leer frases con palabras fáciles de sustituir - T.G. (¡Sigue tú!, selectivamente) - T.G. (¡alto! ¡te pillé!)	3
		*

(*).- Las siglas que aparecen al lado de cada actividad se refiere a la situación en que fueron realizadas:

- . T.I.- Trabajo individual.
- . T.G.- Trabajo en grupo (la clase).
- . T.E.- Trabajo en equipo.
- . T.P.- Trabajo en parejas.

Muchas de las actividades programadas permiten conseguir más de un objetivo. Por regla general, las hemos puesto en paralelo al objetivo para el que fueron inicial o preferentemente utilizadas. En algunos casos, pocos, se repiten actividades en más de un apartado. Como en todas las actividades se utilizaron fichas y textos de lectura, aquí sólo se mencionan los recursos especiales.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS SITUACION DE APRENDIZAJE Y RECURSOS ESPECIALES	Nº DE SESIONES QUE SE HA REALIZADO
A.4.- Leer con atención, exactitud y precisión frases y textos. (Ejecución lectora integral)	A.4.1.- Lecturas correlativas. (¡Sigue tú!) (T.G)	5
	A.4.2.- Leer sin equivocarse. (¡Te pillé!) (T.G) (T.P)	5
	A.4.3.- Lectura dramatizada: (T.P) (T.E)	4
	A.4.4.- El bululú: (T.E)	2
	A.4.5.- El pregonero: (T.I) (T.G). (¡Sigue tú! Selectivo por el profesor)	1
	En esta actividad, y previa a su realización, se conversa sobre las finalidades de lectura oral y silenciosa.	1
A.5.- Atender y respetar los signos de puntuación (puntos y comas)	A.5.1.- Destacar antes de leer los signos de puntuación. (T.I)	2
	A.5.2.- Escuchar modelos de lectura. (T.I) Recursos: Profesor, cassette.	2
	A.5.3.- Conversar sobre el significado y función de los signos de puntuación, así como la diferencia entre la pausa del punto y de la coma (Nivel elemental). Derivar la estrategia de contar (1/4 para el punto; 1/2 para la coma) (T.G)	2
	A.5.4.- Seguir la lectura del lector-modelo, en silencio. Contrastar la estrategia (T.I)	2
	A.5.5.- Lectura oral (¡Todos a una!) (aplicar la norma establecida; el profesor marca el ritmo)	2
	A.5.6.- Lectura correlativa (¡Sigue tú!, al azar) (T.G)	2
A.6.- Marcar los acentos	A.6.1.- Escuchar modelo de lectura e imitarlo (T.I)	1
	A.6.2.- Conversar sobre el significado del acento y cómo se presenta. (T.G)	1
	A.6.3.- Lectura coral rítmica. (Dar una palmada en la sílaba tónica) (T.G)	1
	A.6.4.- Lectura grupal correlativa. (¡Sigue tú!) (T.G)	1
A.7.- Modular los signos de interrogación y admiración.	A.7.1.- Escuchar modelos de lectura (T.I) (cassette)	2
	A.7.2.- Leer frases siguiendo la curva de entonación marcada por el profesor que hace de "Director de orquesta" Los niños tienen una representación de la curva en la ficha y han debatido previamente su significado. (T.G)	2
	A.7.3.- Lectura de frases interrogativas y admirativas (T.P) Situación de lectura dramatizada.	2

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS SITUACION DE APRENDIZAJE Y RECURSOS ESPECIALES	Nº DE SESIONES QUE SE HA REALIZADO
B.1.- Adquirir estrategias y desarrollar las capacidades que faciliten la búsqueda activa de datos	B.1.1.- Incrementar el vocabulario lector	
	B.1.1.1.- Seleccionar palabras adecuadas al contexto. (T.I)	3
	B.1.1.2.- Enlazar palabras/frases sinónimas (T.I)	3
	B.1.2.- Desarrollar las funciones de análisis-síntesis de frases	
	B.1.2.1.- Ordenar palabras para formar frases. (T.I)	2
	B.1.2.2.- Seguir órdenes dadas por escrito (T.I) (T.E) (1 de las actividades)	5
	B.1.2.3.- Contestar a preguntas básicas sobre frases (T.I) Grupo-coloquial	2
	B.1.2.4.- Asociar frases con dibujos (T.I)	3
	B.1.2.5.- Sintetizar el contenido de una frase (T.I)	3
	B.1.3.- Iniciarse en el autocontrol de los resultados de la lectura	
	B.1.3.1.- Valorar la ejecución personal después de corregir en situación grupal las actividades diarias (T.I)	Todas las sesiones
	B.1.3.2.- Pasar los resultados de las actividades a las fichas de autocontrol (T.I)	Idem
	B.1.4.- Iniciarse en la estrategia de la interrogación	
	B.1.4.1.- Formularse preguntas antes de leer o después de una primera lectura (T.I. y T. Grupal)	2
	B.1.4.2.- Concurso de preguntas por equipos (E.T.)	1
	B.1.5.- Atender al contexto para extraer el significado	
	B.1.5.1.- Selección de palabras adecuadas al contexto (T.I)	1
	B.1.5.2.- Completar lagunas en frases y textos (T.I)	6
	B.1.5.3.- Buscar la definición de un concepto (T.I)	1

OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACTIVIDADES DE LOS ALUMNOS SITUACION DE APRENDIZAJE Y RECURSOS ESPECIALES	Nº DE SESIONES QUE SE HA REALIZADO
B.2.- Familiarizarse con el tipo de información que ofrecen los textos narrativos, descriptivos e informativos, así como con la estructura básica que adoptan los mismos	B.2.1.- Formular y/o responder a preguntas básicas: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿qué? ¿por qué? ¿cómo? ... (T.I)	6
	B.2.2.- Ordenar frases para construir una historia. (T.I) (T.E)	3
A/B.1.- Corregir hábitos defectuosos de lectura tanto oral como silenciosa. (*)	A/B.1.1.- Leer columnas separadas moviendo sólo los ojos. T.P: uno lee, otro controla y avisa	2
	A/B.1.2.- Atender palabras funcionales, modos distintos de presentarse la información, dobles cualidades. (T.I)	4
A/B.2.- Reforzar la actitud de interés hacia la lectura, habituándose a leer de manera activa, atenta y persistente en la búsqueda de datos. (*)	A/B.2.1.- Encontrar "gazapos" en un texto (T.I) (T.G)	3
	A/B.2.2.- ¿De quién hablamos? (T.I)	1
	A/B.2.3.- Concursos-ordenes	1
	-preguntas (T.E)	1
	A/B.2.4.- Lecturas dramatizadas	Ya señaladas (ver lectura oral)
	A/B.2.5.- Conversaciones sobre el contenido leído, finalidad de la actividad ... (T.E) (T.G)	Idem

(*).- Estos objetivos han sido perseguidos en la práctica totalidad de las sesiones y han sido especialmente considerados en la selección y elaboración de los textos. En este apartado, señalamos sólo aquellas actividades diseñadas específicamente para ellos. Queremos, no obstante, advertir que muchas de las actividades ya descritas, incluidas tanto en los apartados de lectura oral como de silenciosa, sirven al logro de estas metas.

Ya en la práctica, el proyecto se concretó en las 34 sesiones de trabajo que figuran a continuación:

CUADRO VI.9
SECUENCIA DE CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

LECTURA ORAL	LECTURA SILENCIOSA	ANIMACION A LA LECT.
<p><u>15 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Discriminación visual (p/q/b/d/a/e/o) . Discriminación visual y auditiva. Palabras con p/b/d/g. . Ordenar letras y sílabas. 	<p><u>17 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Leer columnas moviendo sólo los ojos. . Vocabulario: Seleccionar palabras polisémicas en función contexto. . Ejecución órdenes. 	<p><u>19 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Concurso órdenes por equipos.
<p><u>22 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura de palabras. <ul style="list-style-type: none"> - Sólo las que tienen p-r. - Sólo las que tienen br. . Lectura correcta (¡Te pillé) (bl/fl) 	<p><u>24 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Subrayar sinónimos. . Unir palabras relacionadas. . Completar lagunas en frases y textos. 	<p><u>26 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Control quincenal.
<p><u>29 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificar palabras oídas (tr/dr). . Leer marcando finales: (r,l,d,n,s y vocales). . Lectura oral textos (¡alto! ¡Te pillé!). 	<p><u>31 de Enero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Tachar lo que no corresponde - (formas verbales en frases). . Narraciones: ¿qué? ¿cuándo? - ¿dónde? ¿quién?. 	<p><u>2 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Teatro leído.
<p><u>5 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Pronunciación correcta de palabras con g/j. . Subrayar palabras que diga el profesor (gr/cr; gl/cl). . Modulación del punto. 	<p><u>7 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Unir frases sinónimas. . Narraciones. Lo anterior más búsqueda: ¿por qué?. 	<p><u>9 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Control.
<p><u>12 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Exactitud. Palabras con ch, ll, y. . Lectura remarcando finales. . Modulación. Coma. 	<p><u>14 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Ordenar palabras para formar frases (palabras locas). . Ordenar frases para construir una historia (¿antes o después?) frases locas. . Texto narrativo. 	<p><u>16 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Tiras por equipos para construir una narración.
<p><u>19 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Modulación: Interrogaciones. <ul style="list-style-type: none"> . Frases por parejas. . Texto: Muchas preguntas. 	<p><u>21 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Refuerzo del refuerzo. Sesiones a programar por los profesores con objeto de insistir en los aspectos que necesiten más apoyo. 	<p><u>23 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Tiras por equipos para construir una narración.

LECTURA ORAL	LECTURA SILENCIOSA	ANIMACION A LA LECT.
<p><u>26 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura completando artículos, preposiciones, etc., objeto de frecuentes omisiones. . Modulación admiraciones. . Frases/parejas. . Textos/parejas. 	<p><u>28 de Febrero</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificación cualidad descrita por adjetivos. . Descripciones: ¿qué es? ¿cómo es? ¿de quién hablamos?: . Frases. . Textos descriptivos. 	<p><u>2 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura dramatizada y conversación sobre lo leído (Equipos).
<p><u>5 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura correcta de palabras diptongadas. . Modulación de acentos. . Palabras. . Texto. 	<p><u>7 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Sinónimos palabras y frases. . Atención doble cualidad descripciones. . ¿De quién hablamos? 	<p><u>9 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Control.
<p><u>12 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Modulación: frases directas, interrogaciones y admiraciones. . Jugamos con frases. . Atención. Modulación textos. 	<p><u>14 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Selección de frases que describan mejor un objeto. . Búsqueda gazapos en texto descriptivo/informativo. 	<p><u>16 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . El bululú.
<p><u>19 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Palabras polisílabas. Exactitud en textos. . El pregonero (Repaso, modulación y trabadas). . Conversación sobre las diferencias entre la lectura oral y la silenciosa. 	<p><u>21 de Marzo*</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Atención a las sustituciones con fonemas p/b y t/f. . Asociación frase/dibujo. . Ordenes. 	<p><u>23 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Subrayar palabras en frases y lectura posterior. . Omisiones intermedias. Completar palabras. . Lagunas.
<p><u>26 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura correcta. Grupos silábicos br, pl, bl, en frases. . Ordenes. . Lectura oral. Atender a todos los aspectos tratados. 	<p><u>28 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Completar palabras (omisiones intermedias). . Selección frases. . Lectura texto. Comprensión (¡alto! ¡eso no está!). 	<p><u>30 de Marzo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Lectura columnas. Movimientos ojo. . Tacha la igual a la muestra. . Lagunas y/o gazapos.
<p><u>2 de Abril</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Exactitud y precisión en palabras fáciles de sustituir. . Búsqueda: textos narrativos y descriptivos. 		

(*).- El periodo que va del 21 de marzo al 2 de abril se dedica al refuerzo de lo tratado, especialmente en los sectores que se siguen observando dificultades. Se abandona el esquema seguido para plantear, en todas las sesiones, tanto aspectos de lectura oral como silenciosa. Se ofrecen actividades y opciones más diversas para que el profesor, en función de las dificultades, pueda elegir.

7.- PRECISIONES SOBRE EL DISEÑO Y TRATAMIENTOS ESTADÍSTICOS

Desde nuestra perspectiva, hemos intentado realizar una investigación de tipo experimental, aunque con las dificultades inherentes a un estudio de campo en educación para conseguir un experimento totalmente aleatorio, por lo que para algunos autores podría estar clasificado dentro de los diseños cuasi/experimentales.

Nuestro diseño para la parte central de la tesis (análisis de los efectos de un programa de recuperación de las dificultades en lectura) corresponde al tipo denominado pretest/posttest (noviembre/abril, cinco meses de distancia), con grupo control e intervención. Lo realizamos sobre cuatro muestras con distintos niveles de tratamiento:

- a) Dos grupos experimentales tratados durante tres meses con un programa de refuerzo del aprendizaje lector en dos modalidades de aplicación, colectiva y en pequeño grupo.
- b) Un grupo en el que se estudiarían los efectos colaterales de la actuación del profesor que aplica el programa de recuperación a un pequeño grupo de su clase.
- c) Un grupo no tratado (control).

Para valorar la efectividad del programa, tomamos como criterio el progreso que hayan experimentado los diferentes grupos, mediante estudios comparativos entre grupos y dentro de cada grupo (comparaciones intergrupos e intragrupo). La hipótesis principal supone que hay relación entre el programa de refuerzo y la mejora del rendimiento lector en las variables dependientes.

Para probarla, podíamos trabajar exclusivamente con los grupos experimentales, analizar su progreso interno desde la situación inicial, anterior al tratamiento, y la posterior al mismo, así como las diferencias que existen entre ellos. Si los grupos avanzan y llegan a niveles importantes y estadísticamente significativos, el programa mejora los rendimientos; si un grupo avanza significativa y diferencialmente más que otro, la

modalidad X es mejor que la Z, o a la inversa.

No obstante, pensábamos que era muy importante comparar a los grupos experimentales con escolares no sometidos a las experiencias de recuperación, grupo control. Al reforzar a unos alumnos, y no a otros, aquellos podrían progresar más que estos. Aportaría también precisión a los resultados, pues, era esperable que todos los alumnos, evidentemente considerados como grupo, progresasen dentro de un periodo escolar más o menos amplio. En este caso, para valorar la efectividad del refuerzo aplicado en el marco escolar y teniendo en cuenta que los grupos experimentales partían de una situación más precaria, podríamos considerar suficiente que lograsen niveles equivalentes a los que inicialmente estaban bien en relación a la muestra general, contrastando además estos datos con el progreso interno de cada grupo. Se trataría de probar que son grupos equivalentes entre ellos (diferencias no significativas) y que el progreso efectuado internamente por los grupos experimentales es mayor que el logrado por el grupo control; aunque también podría darse el caso, de que los niños de los grupos experimentales, no sólo llegasen a una situación más normal y equilibrada respecto al grupo control, sino que incluso los superasen, situándose por encima de ellos. Resumiendo en términos operativos, podríamos afirmar que el programa de refuerzo mejora a los casos más deficitarios si los grupos experimentales lograsen un nivel igual a los niños de control, habiendo corregido sus deficiencias iniciales y existiendo un progreso interno significativo. Si incluso los superaban, y se diferenciaban significativamente, mejor aún. No habría duda de la efectividad del programa. Nuestro objetivo esencial era estudiar la posibilidad de mejorar los niveles en lectura en el propio marco escolar (horario escolar, por el profesor de la clase, en el mismo aula) y en edades tempranas, antes de que surjan problemas mayores.

En cambio, para estudiar la efectividad del refuerzo según la modalidad de aplicación, podría ser más interesante la comparación entre los grupos experimentales en los términos expuestos anteriormente.

Para observar el efecto de "irradiación" del programa por estimulación indirecta, nos interesaba comparar los escolares del grupo resto clase con los que siguen el proceso normal de aprendizaje, sin estimulación directa ni indirecta (grupo control). Si al finalizar el periodo de aplicación del programa, el grupo resto clase lograra niveles de rendimiento más elevados y diferencialmente significativos, podríamos aceptar la hipótesis de que la motivación o estimulación hacia la lectura mejora a los chicos, "efecto irradiación".

La cantidad de variables extrañas que pudieran afectar a los resultados finales nos aconsejaban, (aparte de prudencia al comparar los grupos, especialmente grupos experimentales con grupo control) buscar pruebas estadísticas que contrarrestasen los efectos que sobre el rendimiento final (variables dependientes) pudieran tener otras variables intervinientes, especialmente la situación inicial de los escolares.

Concluyendo, hemos estudiado los efectos positivos de la intervención sobre dificultades en la lectura, en las condiciones escolares descritas y con el objetivo de elevar los niveles de ejecución, desde un doble enfoque:

- a) Análisis estadístico de las diferencias entre los grupos en las variables dependientes al finalizar la intervención sobre los grupos experimentales. No obstante, también extendemos el análisis a las otras variables no reforzadas. En este apartado nos interesan fundamentalmente establecer las siguientes comparaciones:
 - Grupos experimentales con el grupo control.
 - Grupos experimentales entre ellos para apreciar las diferencias en función de la modalidad de aplicación.
 - Grupo de resto clase con el de control para ver el efecto de la estimulación.
- b) Análisis estadístico del progreso interno de cada uno de los grupos desde la situación inicial a la final, para

valorar la amplitud y significación de las diferencias internas (pretest y posttest); que podría ayudarnos a precisar y matizar los resultados anteriores.

Los tratamientos estadísticos de datos que van a servir de base para las conclusiones de este apartado central de nuestra tesis son:

- 1.- Para el análisis estadístico de las diferencias entre los grupos, utilizamos la prueba de análisis de la covarianza para cada variable dependiente, tomando como covariable la puntuación obtenida en esa misma variable antes del tratamiento. Se aplicó el programa estadístico BMDP IV, (1988).

Podemos justificar la utilización del análisis de la covarianza por las condiciones iniciales de los grupos antes de la aplicación del programa de refuerzo; sospechábamos que los resultados obtenidos en el pretest podían tener una incidencia importante sobre el posttest, y necesitábamos controlar esta variable extraña para aumentar la precisión de los resultados experimentales. (De hecho, y efectuado el análisis estadístico, hemos comprobado que en la mayor parte de las variables que analizamos se obtienen coeficientes de regresión importantes entre la variable dependiente y la covariante, lo cual indica que el modelo que hemos utilizado es adecuado) (22). Al ajustar o corregir los cambios observados en la variable dependiente, los efectos que observamos pueden ser atribuidos al programa de refuerzo, variable independiente.

Los resultados de este análisis los interpretamos de la siguiente forma. Si controlando los efectos del pretest, no se observan diferencias significativas entre los grupos, admitiendo un error probable no superior al 5 %, aceptamos la equivalencia de los grupos. Si por el contrario, la diferencia es signifi-

cativa, procederemos a contrastar las medias ajustadas de los grupos para ver entre qué submuestras se producen esas diferencias. Esta segunda parte es importante para ver a qué grupos afecta la variación: a) si entre los grupos experimentales no existen diferencias significativas, aceptamos que la modalidad de aplicación no introduce diferencias significativas; b) si existen diferencias entre los dos o uno de los grupos con respecto al grupo control, inferimos que el programa ha sido efectivo, produce mejoría en los escolares, independientemente de la modalidad de aplicación; c) si existen diferencias entre el grupo control y el residual, con mejoría de este, lo interpretamos como efecto de la estimulación.

- 2.- Para el análisis estadístico de las diferencias entre los cuatro grupos, nos pareció también interesante utilizar pruebas estadísticas de contraste no paramétricas. Ello obedece a las características que presentaban nuestros datos; muchos se encuentran entre los supuestos de utilización de esas pruebas. Por ejemplo, utilizamos escalas de medición nominal o categorial en casi todas las variables (aprendizaje nulo, de iniciación o muy deficiente, insuficiente, bien o casi dominado, de dominio, a los que hemos asignado números para facilitar el tratamiento estadístico); su inclusión en un continuo, desde la iniciación en el aprendizaje de una unidad hasta que se logra el dominio, permite también plantearlas como escalas ordinales.

En algunas variables, existe muy poca dispersión y son asimétricas, como podrá observarse posteriormente. Nuestros datos pertenecen en la mayor parte de las variables a la denominada "distribución libre", es decir, no suponemos que se hayan obtenido de poblaciones distribuidas normalmente; al contrario, en algunas variables suponemos que todos los alumnos deberían estar en niveles superiores (asimetría negativa) y, en

otras, que deberían estar en los inferiores (asimetría positiva); sólomente en las que analizan el rendimiento lector global pueden, o deben, tener distribuciones normales y describirse en escalas de intervalos.

En este apartado de pruebas no paramétricas utilizamos la prueba de la mediana (Mood) que permite comparar K muestras independientes, más robusta para estas situaciones y de la que podemos extraer más información, incluso gráfica. Se ha realizado desde el programa estadístico que ofrece Minitab Relase 8. Y también hemos trabajado con el mismo Minitab para los ji-cuadrado de K muestras independientes.

En ambos casos, se ha trabajado sobre la puntuación que resulta al restar de la lograda en la situación posttest la que se había obtenido en el pretest, como fórmula para contrarrestar la influencia de la situación inicial.

Los resultados que obtengamos en estos estudios, pueden ayudarnos a matizar la información que logremos con el análisis de la covarianza, contrastando ambas informaciones.

- 3.- Para valorar la amplitud y significación de las diferencias entre la situación inicial (pretratamiento) y la posterior al mismo en cada uno de los grupos, es decir la significatividad del progreso interno de cada grupo, utilizamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon para datos relacionados (comienzo y final del tratamiento), sobre el análisis de la diferencia experimentada por cada escolar de los distintos grupos. Hemos seleccionado esta prueba por ser la que da un peso mayor a las diferencias grandes entre cada par de puntuaciones. Suponemos que los grupos experimentales han avanzado más que el grupo control. Completa pues la información que precisamos para

valorar la efectividad del programa de refuerzo, en relación con el progreso efectuado por los escolares. El programa utilizado para este estudio es el BMDP 3S, 1988.

Completaremos estos estudios estadísticos con análisis descriptivos/cualitativos de los grupos antes y después de la implementación del programa de refuerzo.

NOTAS

- 1.- En el cuadro de clasificación de las variables independientes de control de la situación inicial (cuadro VI.1) las hemos puesto de forma diferenciada. Para un mayor detalle, remitimos al apartado en el que describimos los instrumentos de medida complementarios.
- 2.- Véase en González Portal (1984) los objetivos, contenidos y otros datos de interés del "programa múltiple de aprendizaje para la elevación del rendimiento lector en niños con dificultades de aprendizaje en la lectura". Este programa fué experimentado con una población femenina de 2º de E.G.B. y probada su eficacia en relación a otros dos tratamientos (pp. 89-111).

En la actualidad, sabemos que se está realizando una Tesis Doctoral (M. Criptana Escobar, dirigida por el Dr. García Nieto, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de la Universidad Complutense de Madrid) de carácter experimental, pretest/posttest con grupo experimental y control, aplicado a una muestra de 700 niños de 1º de E.G.B., sobre los cuadernos de recuperación de las deficiencias lecto-escribanas (García Nieto y Yuste Hernández, 1984) detectadas por medio del test A.D.L.-M.A.E de los mismos autores; tanto la batería como los cuadernos tienen un gran prestigio editorial y son muy utilizados por los orientadores escolares.

- 3.- Otras pruebas que analizamos con detalle fueron los test de lectura de Pérez González (1978) y T.C.L.-2 de Díaz Fernández. Esta última prueba es específica para evaluar la comprensión lectora y está pensada para niños con un nivel equivalente a 3º de E.G.B. (7-9 años). Se trata de una prueba experimental de uso privado, cedida por cortesía del ICCE. En ambos casos, no hemos podido incluir su descripción en el anexo, por carecer de datos que nos permitiese responder al constructo teórico, validación y otros rasgos técnicos.
- 4.- Ante el nuevo proyecto de investigación del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación para determinar los "Niveles de aprendizaje a la entrada de los Ciclos Inicial, Medio y Superior de la E.G.B" (1987/1988), el equipo investigador dirigido por García Yagüe, estimó conveniente someter a revisión la batería de pruebas psicopedagógicas que se había utilizado en la investigación del niño bien dotado y sus problemas (García Yagüe, 1986). Este trabajo fué realizado en el área de lectura por Camina, Fernández Baroja y Piqueras, dirigidas y estimuladas por García Yagüe. Las aportaciones que nos parecen más importantes son: En lectura oral se elaboró un listado de palabras sueltas para identificar, sin contaminaciones del contexto, los errores en la lectura; en lectura silenciosa se incluyeron: 1) frases con lagunas para completar con una de cuatro palabras dadas; 2) una orden compleja sin apoyos visuales; 3) un texto breve descriptivo; 4) un comic; 5) dos textos sintetizados en forma de telegrama y anuncio. Estas innovaciones parecían necesarias en relación al estudio que hicimos previamente de los programas oficiales y proyectos de reformulación de objetivos por parte de la Administración. Los nuevos textos fueron contruidos por el equipo encargado de la prueba de lectura, ayudados por Codron y Salvador, entre otros. Los resultados y conclusiones parciales que se iban obteniendo, se presentaban y discutían de forma periódica en Seminarios constituidos por un amplio equipo interdisciplinar.
- 5.- Durante el proceso de elaboración de las pruebas de lectura (1987/1988) uno de los temas más debatidos, en relación a la lectura oral, fue la necesidad de incluir preguntas para formular al niño una vez leído oralmente el texto narrativo, con objeto de evaluar el grado de comprensión sin el condicionante de tener que escribirlo. Con este propósito se formularon una serie de preguntas relativas a la captación de datos y una en la que el alumno pudiese poner de manifiesto su capacidad de síntesis elaborando un resumen oral de lo leído. Encontrábamos que este tipo de pruebas, aportaba datos de interés, aunque tenía serios inconvenientes: podría dificultar la tarea del niño al tener que enfrentarse a la doble tarea de comprender y decodificar (problema de atención dividida, según algunos especialistas); dudabamos sobre la correspondencia de los resultados de la comprensión en lectura oral y en la silenciosa; encontrábamos que la prueba podría estar más contaminada por la memoria que en la lectura silenciosa, dado que el alumno, se vería obligado a responder las preguntas, no de forma inmediata, (algunas después de leer el texto en verso), obligándole a contestar practicamente sin el texto, objeción que, no obstante, podríamos superar si se invitaba al niño a buscar la respuesta sobre el texto leído. Ello, nos permitiría, además, observar algunas de las estrategias de búsqueda utilizadas por los escolares, dato que resulta muy difícil

de observar en una prueba de aplicación colectiva, como habíamos constatado en las diversas experimentaciones. Quizá era ésta la aportación más interesante de este tipo de cuestiones y, por ello, decidimos mantenerla en nuestra investigación, a pesar de que en las sucesivas experimentaciones y en la investigación que realizamos durante el curso 1988/1989, encontramos que los datos que nos proporcionaba sobre comprensión eran excesivamente pobres.

- 6.- En estas actividades hemos de resaltar las aportaciones de los profesores C. Sánchez Navarro y C. Tena de los colegios Montserrat y Rafael Alberti respectivamente. Tuvieron también una actuación destacada M. Fernández Preciado y M.E. Suárez Guillén.
- 7.- Hemos descrito en el capítulo preliminar las actividades llevadas a cabo por estos grupos durante los años ochenta. (Véanse antecedentes).
- 8.- Los Colegios Públicos participantes en esta investigación y su ubicación geográfica fueron los siguientes: Luis Bello (Chamartín); Concha Espina (Vallecas); Jaime Vera (Tetuán/centro); Marqués de Suances (San Blas); Montserrat (Retiro y Salamanca); San Eugenio y San Isidro (Arganzuela); Santa María (Centro); Herrera Oria (Fuencarral); Federico García Lorca (Barrio del Pilar); Carmen López de Haro (Latina). Esta muestra de Colegios situados en Madrid ciudad se enriquece con la incorporación de dos núcleos de población del cinturón de Madrid: C.P. Lope de Vega (Fuencarral) y C.P. Rafael Alberti (Leganés).
- 9.- Este trabajo de investigación forma parte de uno más amplio subvencionado por el CIDE en el cual fui la responsable y directora del área de lectura.
- 10.- La experiencia acumulada en investigaciones anteriores, había puesto de manifiesto la necesidad de contar con profesores dispuestos a colaborar estrechamente con nosotros y a asistir a todas las sesiones de preparación, diseño, seguimiento, evaluación, así como a responsabilizarse de la aplicación del refuerzo en sus respectivas clases. Pensábamos que si podíamos contar con los que de alguna forma estaban vinculados a nosotros, la intercomunicación podría ser más fácil, y se haría viable el proyecto.
- 11.- Como compensaciones se ofrecían: 1) certificado de haber participado en la investigación, detallando las responsabilidades desempeñadas; 2) referencia nominal de esta participación en la memoria que se entregaría al CIDE al finalizar el trabajo, y en su posible publicación; 3) una gratificación económica sin concretar.
- 12.- El nivel lector incluye: errores y modulación (dos índices por dos) y nivel lector (por diez). Rendimiento lector integra las variables: asociación de contenidos, ejecución de órdenes, búsqueda lectora, bandas de dibujos y lenguaje telegráfico
- 13.- El primer ensayo de experiencias de recuperación en el contexto del aula y a cargo de los propios profesores, lo realizamos en el segundo cuatrimestre del curso 1988/1989. Por su condición de estudio piloto contamos con un diseño menos elaborado y un programa muy concreto, centrado con exclusividad en mejorar el nivel de comprensión de los alumnos haciendo de ellos lectores activos (intervención sobre el proceso de la comprensión). Pese al poco tiempo que duró la intervención directa sobre los alumnos (la mayor parte del tiempo se dedicó a observar los procesos de lectura del niño, a recabar información y a diseñar la intervención) la experiencia fué altamente enriquecedora y cubrió los objetivos que nos habíamos planteado: Comprobar la viabilidad del proyecto, (trabajo cooperativo con los profesores y diseño de la intervención especialmente) y nos aportó una base importante de datos que deberíamos mejorar y controlar en diseños posteriores. (Véanse antecedentes, capítulo preliminar).
- 14.- Los profesores que han colaborado de forma voluntaria y con un gran interés en nuestra investigación son: Milagros Correas González (C.P. Palacio Valdés); M. Carmen Losada Romero (C.P. República de Venezuela); Angeles Lujan de Frías (C.P. Cardenal Herrera Oria); M. Angeles Manzanares Hernando (C.P. Concha Espina); Soledad Martín Pérez (C.P. Puerto Rico); M. Carmen Mata Rico (C.P. Lourdes)

- 15.- En nuestras observaciones acerca del proceso que siguen los niños en la lectura nos había llamado especialmente la atención la escasa persistencia que manifiestan en la búsqueda de datos, su carencia de hábitos de revisión y repaso (aunque les sobre tiempo, no suelen revisar) y la linealidad con que operan (leen de nuevo todo hasta encontrar el dato que se solicita), aspectos que han sido contrastados en algunas investigaciones que hemos expuesto en el capítulo 3º (Brown, Day y Jones, 1983; Backer y Brown, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1984; Spiro y Myers, 1984; Sánchez Miguel, 1989).
- 16.- Nos fué de una gran ayuda el libro de Sarto (1984); nos proporcionó estrategias de animación concretas, que previamente adoptamos a las necesidades del programa y nos sugirió abundantes ideas sobre las que elaboramos muchas de las técnicas y actividades que hemos puesto en juego en el programa.
- 17.- Desde una perspectiva conductual, el procedimiento habitual para tratar las dificultades escolares, ha sido el entrenamiento individual basado en el condicionamiento operante, programas de reforzamiento secundario con estímulos externos, que aseguren la cooperación y participación. Remitimos entre otros a los programas de Staats y cols. (1964, 1973) y en nuestro contexto al programa ideado por González Portal (1984).

Los factores motivacionales se resaltan e integran como un componente importante en los modelos de lectura que parten de enfoques cognitivos (Véanse entre otros los modelos de Smith, 1983; Goodman, 1967, 1985; Ruddell y Speaker, 1985; desarrollados en el cap. 2 de esta tesis). Basta para ello recordar el importante papel que conceden al lector como "procesador activo" de la información presente en el texto y desde esta perspectiva, los métodos para despertar la motivación se basan en el control intrínseco y se dirigen de modo prioritario hacia: 1) el entrenamiento del alumno para la determinación de las causas atribucionales del éxito o del fracaso en la tarea (en razón del esfuerzo y a las estrategias de modo fundamental); 2) el desarrollo del autocontrol, entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas (fijarse metas, distribuir el tiempo, aprender a organizar el trabajo, a supervisar la tarea ... etc). Esta última perspectiva, en la que inciden la mayor parte de los programas para enseñar al niño a comprender (cap. 3), recoge e integra los factores motivacionales.

- 18.- Véanse, entre otros, Rosenshine y Stevens (1990); Pressley y cols. (1989); Baumann (1985).
- 19.- Los efectos que produce sobre la comprensión el entrenamiento de los alumnos en la formulación de preguntas previas a la lectura, fueron ya analizadas por Germane (1920, 1921, 1922) y Yoakam (1921) en la primera época de investigación en lectura (Véase cap. 1, apartado 3º de nuestra tesis). Mas recientemente, podemos citar en esta misma línea los trabajos de Rothkopf (1970); Singer y Dolan (1982), Short y Ryan (1984), entre otros, también expuestos en la primera parte de nuestro trabajo.
- 20.- Uno de los textos más utilizados para la selección de textos de mediana extensión fué el de Rodari (1973). Otros fueron extraídos de los libros del M.E.C. (1980), de Arroyo Almaraz y García García (1987) y de algunos libros de lectura de diferentes editoriales.

Los profesores que participaron en la experiencia, nos aportaron algunos textos seleccionados de libros de lectura de los niños de diferentes editoriales. Algunos textos, también fueron extraídos de cuadernos de recuperación comercializados. (Véase nota siguiente)

- 21.- Algunas fichas que hemos utilizado fueron extraídas de otras publicaciones. La mayor parte de ellas fueron propuestas como actividades iniciales, de ejercitación previa. Seleccionamos fichas en concreto de algunos cuadernos de recuperación comercializados (Bustos Sánchez, 1987; Chavarino Cuenca, 1988; García Nieto y otros, 1984). Otros autores que nos aportaron ideas o material sobre el que elaboramos actividades fueron: Brueckner y Bond (1965); Jiménez (1986); Jiménez y Artiles (1989); Mailló (1966); Rodríguez Jorrín (1987); Sánchez, B. (1972); Smith y Dahl (1984); Vallés Arandiga (1986).

22.- No se han encontrado coeficientes de regresión importantes en las siguientes variables:

VARIABLES	COEF. DE REGRESION	T	PROBABILIDAD
Modulación básica	0,07338	1,09231	0,277
Errores de omisión	0,11073	1,43612	0,154
Errores de adición	0,06653	0,88898	0,376
Errores de alteración	0,00967	0,34533	0,730
Errores de unión/separación	0,02608	0,44574	0,657
Errores de vacilación, paradas	0,15176	1,95830	0,053

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARROYO ALMARAZ, J. y GARCIA GARCIA, F. (1987): Volver a leer. Madrid, MEC/Vicens Vives.

BARTOLOME, M., BISQUERRA, R., CABRERA, F. y otros (1985): Batería de pruebas de lenguaje. Fin del Ciclo Inicial. Barcelona, C.E.A.C.

BAUMANN, J.F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp. 89-108.

BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. (1965): Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Rialp.

BUSTOS SANCHEZ, I. (1987): Fichas de lenguaje y lectura comprensiva/2. Madrid, CEPE.

CABRERA RODRIGUEZ, F. (1984): "Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstica-analítica del rendimiento lector". Revista de Investigación Educativa, 3, vol. II, pp. 19-39.

CRUZ, M.V. de la (1982): Pruebas de lectura (niveles 1 y 2). Madrid, T.E.A.

CHAVARINO CUENCA, J. (1988): Actividades de comprensión lectora. Alicante, Disgrafos.

DIEZ FERNANDEZ, E. (1980): T.C.V. Test de comprensión verbal. Madrid, Publicaciones I.C.C.E.

EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO DE TERRASSA (COSTA BORRAS y otros) (1989): Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial. Madrid, Aprendizaje-Visor.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Prueba de lectura silenciosa". En V. GARCIA HOZ (1971): Manual de tests para la escuela. Madrid, Escuela Española, pp. 113-118.

FERNANDEZ POZAR, F. (1983): Batería Pedagógica nº 3 (B.P.3). Evaluación de la Lengua Castellana en el Ciclo Medio. Madrid, T.E.A.

FOX, D. (1987): El proceso de investigación en educación. Pamplona, EUNSA.

GALL, A. (1934): La medida objetiva del trabajo escolar. Madrid, Aguilar.

GARCIA HOZ, V. (1971): "Escala de lectura oral". En Manual de tests para la Escuela. Madrid, Escuela Española, pp. 108-113.

GARCIA NIETO, N. y otros (1984): Reforzamiento y recuperación de los aprendizajes básicos. Alteraciones de lecto-escritura (1ª y 5ª). Madrid, Publicaciones ICCE.

- GARCIA NIETO, N. y YUSTE HERNANZ, C. (1985): A.D.L.-M.A.E. Alteraciones de lenguaje. Madurez para el aprendizaje escolar. Madrid, I.C.C.E.
- GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Madrid, CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1992): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de E.G.B.) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico.
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, MEC
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): E.D.I.L.-1. Exploración de las dificultades individuales de lectura. Madrid, T.E.A.
- INIZAN, A. (1976): Cuándo enseñar a leer. Madrid, Pablo del Río.
- JIMENEZ, J.M. (1986): La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. El método MAPAL. Madrid, CEPE.
- JIMENEZ, J.E. y ARTILES, C. (1989): Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid, Síntesis.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1976): "Orientación de las dificultades del aprendizaje lector". Vida Escolar, 183/184, pp. 62-68.
- LAZARO, A. (1979): Prueba de lectura comprensiva. Valladolid, Miñón.
- MAILLO, A. (1966): Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma (I y II). Barcelona, Teide.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.) (1980): Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): Evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de E.G.B. Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- PEREZ GONZALEZ, J. (1978): "Test de lectura para el primer ciclo de la E.G.B." Vida Escolar, 195/196, pp. 50-58.
- PRESSLEY, M. y cols. (1989): "The challenges of classroom strategy instruction". The Elementary School Journal, 89, pp. 301-342.
- RODARI, G. (1973): Cuentos por teléfono. Barcelona, Juventud.
- RODRIGUEZ JORRIN, D. (1987): Entrenamiento auditivo y lectura. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora. Madrid, CEPE.
- ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. (1990): "Funciones docentes" En M.C. WITTROCK: La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid. Paidós Educador / MEC, cap. VIII, pp. 587-626.
- SALVADOR PEREZ, M.I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Madrid, Tesis doctoral publicada por la Universidad Complutense.
- SANCHEZ, B. (1972): Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.
- SARTO, M. (1984): La animación a la lectura. Para hacer al niño lector. Madrid, S.M.
- SMITH, C.B. y DAHL, K.L. (1984): La enseñanza de la lecto-escritura. Un enfoque interactivo. Madrid, Visor/MEC.

TORO, J. y CERVERA, M. (1984): T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura. Madrid, Aprendizaje/Visor.

VALLES ARANDIGA, A. (1986): Dificultades lecto-escritoras en la enseñanza básica. Prevención y tratamiento. Alcoy, Marfil.

ZARAGOZA, J. (1950): "Test de lectura". Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas, 1, vol I.

BLOQUE SEGUNDO

RESULTADOS RESPECTO A LA SITUACION INICIAL

**LA SITUACION EN EL APRENDIZAJE LECTOR DE
LOS ESCOLARES AL INICIAR EL SEGUNDO CICLO DE
LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA (3° DE E.G.B.)**

Introducción

Aunque el objetivo central de nuestra investigación consiste en controlar los posibles efectos de un programa de refuerzo en el área de la lectura, como ya dijimos en páginas anteriores, sentimos la necesidad de analizar diferencialmente la situación de los escolares en el aprendizaje de la lectura, al iniciar el Ciclo Medio, por dos motivos:

- 1ª) Contar con datos reales que permitieran seleccionar a los grupos y sujetos que constituirían las diferentes submuestras, especialmente para delimitar los grupos experimentales en los que se implementaría el programa de refuerzo en modalidad colectiva o en pequeño grupo.
- 2ª) Detectar los puntos concretos o unidades de aprendizaje que los escolares presentan como claramente deficitarios o de mayor dificultad, con el fin de fijar los objetivos y actividades específicamente dirigidos a su corrección o reforzamiento.

Por otra parte, nos interesa mucho contrastar los datos de la muestra actual con los arrojados en investigaciones anteriores (propias o de otros autores) sobre la situación real de los escolares de 3º curso en el aprendizaje lector para comprobar, si después de casi una decena de años, se presentan los mismos problemas o se ha mejorado la situación, aproximándose más a los objetivos establecidos oficialmente para el Ciclo Inicial. Este estudio, pensamos que nos proporciona la ocasión de validar los

datos, tanto nuestros resultados actuales como otros obtenidos en trabajos anteriores sobre esta misma cuestión.

Somos conscientes de que la muestra con la que ahora trabajamos obliga a ser prudentes en la generalización de nuestros resultados, pero, como hemos visto en páginas precedentes, permite, en cierta medida, extenderlas por su relación con los obtenidos en otros trabajos nuestros.

Desde esta perspectiva, abordamos en el presente capítulo la comprobación de las dos primeras hipótesis:

- En la escolaridad normal hay alumnos, no sujetos de integración, que inician el tercer curso de la escolaridad obligatoria sin haber alcanzado el grado de dominio lector que establecen los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo.
- En las clases de 3º de E.G.B. existen grupos de sujetos con graves deficiencias en sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión.

Con tal finalidad realizamos los siguientes estudios:

- . Descripción diferencial en términos de frecuencias y porcentajes de la situación de los escolares por variables y niveles.
- . Contraste y valoración de nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones.
- . Comparación con los objetivos mínimos establecidos en los programas oficiales para el Ciclo Inicial.

1. LA SITUACIÓN DE LOS ESCOLARES EN LECTURA ORAL

Como ya hemos indicado, la prueba de lectura oral nos permite conocer la capacidad decodificadora del niño para poder captar significados por medio del análisis de las siguientes variables:

- 1.- Nivel lector o tipo de lectura dominante en el que diferenciamos cinco niveles:
 - Prelector: no sabe leer o sólo lee algunas sílabas o palabras sueltas.
 - Silábico: lectura por sílabas.
 - Léxico: lectura por palabras.
 - Temático inferior: lectura por frases con algún corte inadecuado.
 - Temático superior: lectura fluida en términos de frase.
- 2.- Modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración.
- 3.- Modulación compleja o superior: expresividad y tono.
- 4.- Velocidad o número de palabras que se leen por minuto.
Errores o trastornos en la lectura de un texto:
Cuantía de errores y bloqueos que tienen los niños cuando leen en voz alta un texto durante un minuto de lectura. Diferenciamos y valoramos por separado los siguientes:
- 5.- Omisión de letras, sílabas, palabras o frases.
- 6.- Adición de letras, sílabas o palabras.
- 7.- Sustitución o cambios de letras, sílabas o palabras.
- 8.- Alteración del orden de letras, sílabas o palabras.
- 9.- Unión o disociación de palabras.
- 10.- Vacilaciones, paradas, bloqueos.
- 11.- Repeticiones de letras, sílabas, palabras o frases.
(Excluimos las que se realizan para autocorregir errores anteriores).

A excepción de la velocidad, hemos valorado cada una de las variables en cinco grados que nos indican la calidad o dominio

en la tarea, siguiendo una escala de criterios que van desde el nivel de desconocimiento (nivel 1), hasta el de pleno dominio (nivel 5), con tres situaciones intermedias como ya hemos descrito.

Los resultados que hemos obtenido en las variables e indicadores expuestos, se reflejan en la tabla siguiente:

TABLA VII.1
LECTURA ORAL: SITUACION INICIAL DE LOS ESCOLARES.
DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES EN FUNCION DE VARIABLES Y NIVELES

NIVEL LECTOR		PRELECTOR	SILÁBICO	LÉXICO	TEMÁTICO INFERIOR	LECTURA FLUIDA	N
Nivel lector	N	0	8	77	71	14	170
	%	0	4,7	45,29	41,76	8,23	

MODULACION		NIVEL 1 NULO	NIVEL 2 MUY DEF.	NIVEL 3 INSUP.	NIVEL 4 BIEN	NIVEL 5 DOMINADO	N
Modulación Básica (acentos, puntos, comas ...)	N	5	22	54	74	15	170
	%	2,94	12,94	31,76	43,53	8,82	
Modulación Superior. Expresividad y tono	N	23	57	62	27	1	170
	%	13,53	33,53	36,47	15,88	0,59	

VELO- CIDAD	20/9	30/9	40/9	50/9	60/9	70/9	80/9	90/ 99	100/ 109	110/ 119	120/ 129	130/ 139	N
N	1	3	29	31	28	22	16	6	18	8	5	3	170
%	0,6	1,8	17,1	18,2	16,5	12,9	9,4	3,5	10,6	4,7	2,9	1,8	

Tabla VII.1 (continuación)

ERRORES *		NIVEL 1 EXCESIVOS (+ 6)	NIVEL 2 MUCHOS (4-5)	NIVEL 3 ALGUNOS (2-3)	NIVEL 4 UN SÓLO ERROR	NIVEL 5 NINGUNO	N
Omisión	N	6	8	41	46	69	170
	%	3,53	4,71	24,12	27,06	40,59	
Adición	N	0	2	19	46	103	170
	%	0	1,18	11,18	27,06	60,59	
Sustitución	N	11	14	55	50	40	170
	%	6,47	8,24	32,35	29,41	23,53	
Alteración	N	1	0	14	32	123	170
	%	0,59	0	8,24	18,82	72,35	
Unión y Separación	N	0	0	8	50	112	170
	%	0	0	4,71	29,41	65,88	
Repeticiones	N	48	34	53	27	8	170
	%	28,24	20	31,18	15,88	4,71	
Paradas, bloqueos	N	1	14	39	55	61	170
	%	0,59	8,24	22,94	32,35	35,88	

(*).- No se contabilizan aquellos errores que son autocorregidos

Se recogen los que se cometen durante un minuto de lectura oral

Veámos estos resultados apoyándonos en gráficos.

1.1. NIVEL LECTOR

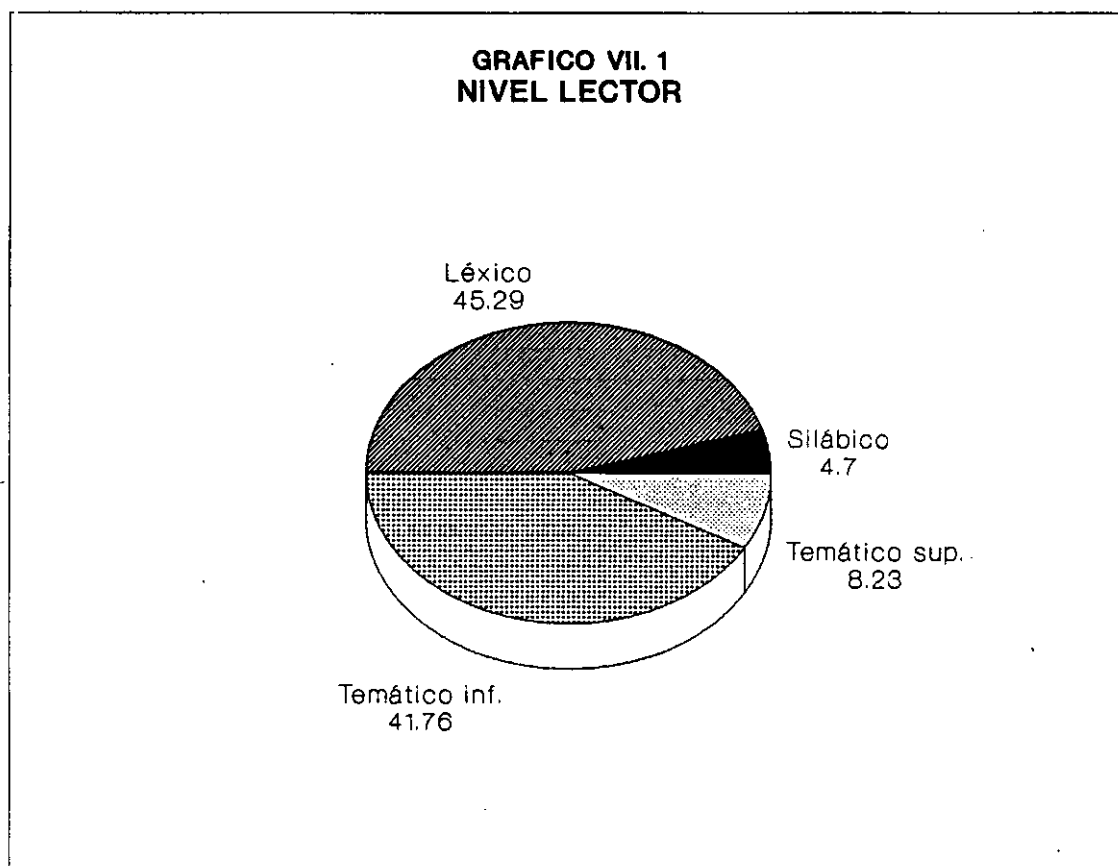
El nivel lector que predomina en la población estudiada es el medio o léxico, es decir, leen por palabras o pequeños grupos de dos o tres palabras con la posibilidad de silabear o frag-

mentar palabras largas alguna vez.

Un porcentaje también importante (aproximadamente el 42 %) leen bien frases cortas, pero rompen de forma inadecuada las largas (nivel temático inferior); pueden tener dificultad en algunas (pocas) palabras difíciles.

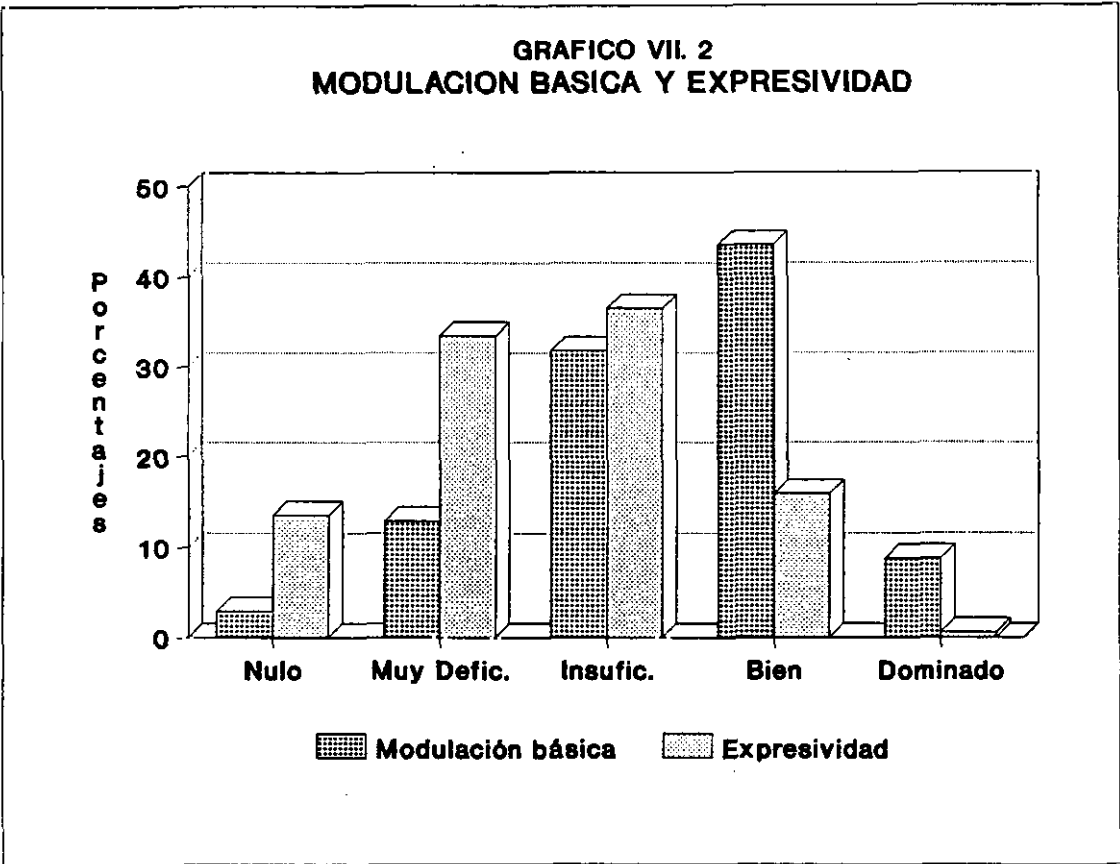
Algunos niños, no llega al 10 %, tienen una lectura corriente, lectura por frases y conjuntos temáticos. Ninguno se halla en el nivel prelector y muy pocos casos tienen una lectura silábica, categoría que debe preocupar en 3º de E.G.B

El gráfico VII.1, muestra la situación en el modo de leer de los niños de 3º, distribuida de forma general en dos grandes grupos: la mitad de la población se encuentra en niveles de dominio, (aunque pocos son los niños que leen con fluidez) y la otra mitad se distribuyen entre una lectura por palabras (la mayoría de nuestra población) y una lectura silábica.



1.2. MODULACION Y EXPRESIVIDAD

En estas variables, los grupos mayoritarios se encuentran distribuidos entre los tres niveles intermedios, apuntando hacia las categorías de dominio en la modulación básica (acentos, puntos, comas, interrogaciones y admiraciones) y por el contrario, hacia niveles insuficientes y muy deficientes en la superior (expresividad y tono)

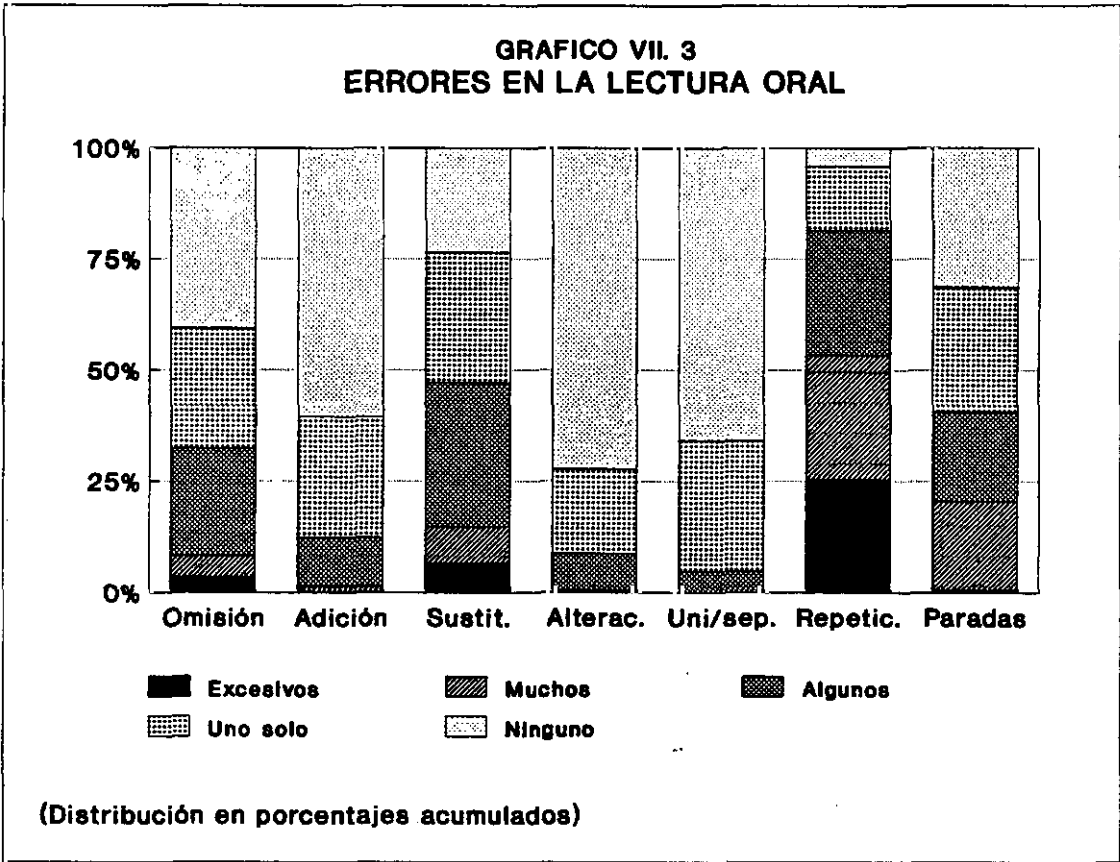


Como podemos apreciar en el gráfico VII.2, el 43,5 % de los niños marcan bien, aunque con algún error o imperfección, las pausas del punto y de la coma, los acentos y los signos de interrogación y admiración. Pocos, no llega al 10 %, logran la perfección. Un porcentaje importante comienzan a conocer la modulación básica, aunque predominan los errores e imperfecciones, e incluso, un 3 % desconocen por completo la tarea.

En expresividad y tono (modulación superior) casi las tres cuartas partes de la población que hemos estudiado, están comenzando a imprimir un tono adecuado y a dar expresividad al texto leído; el 36,47 % lo hacen dentro de unos límites que consideramos insuficientes y el 33,53 % muy deficientes. Un solo niño, menos del 1 %, domina la tarea y casi el 16 % manifiestan un dominio bajo, con alguna imperfección. La proporción de niños que se mantienen en un nivel nulo es casi del 14 %, situación inquietante y más si tenemos en cuenta que puede estar anunciando niveles de comprensión muy deficitarios, dato, no obstante, que habrá que confirmar.

1.3. ERRORES EN LECTURA ORAL

En nuestro estudio, hemos encontrado grupos más o menos numerosos de niños que cometen errores de los diferentes tipos, si bien, en diversa cuantía y grado de preocupación.



Como podemos observar en el gráfico, son poco frecuentes los errores de alteración del orden de letras, sílabas o palabras, unión y separación de contextos y los de adición de letras, sílabas o palabras. En los tres, encontramos porcentajes importantes de niños que leen sin cometer errores de este tipo, o cometiendo uno solo, y muy pocos los que están en niveles preocupantes (nulos y muy deficientes).

Por el contrario, pocos escolares leen sin repetir letras, sílabas o palabras ya leídas (no llega al 5 % el porcentaje de niños que dominan esta dificultad) y sin sustituir o cambiar letras, sílabas o palabras.

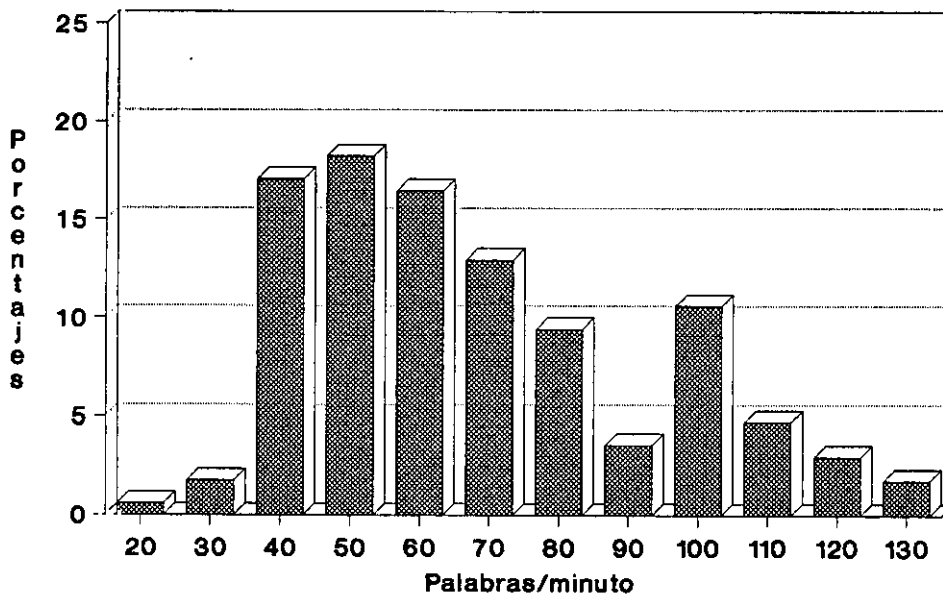
Siguen en este orden de mayor a menor frecuencia, paradas/bloqueos y omisiones. En ambos casos, predominan los niños que dominan estos errores, pero más de un cuarto de la muestra que analizamos tienen dificultades de este tipo.

1.4. VELOCIDAD LECTORA

En nuestra muestra de 3º de E.G.B., el número de palabras que los escolares leen por minuto, es muy heterogéneo y disperso como puede apreciarse en el gráfico VII.4 de la página siguiente.

Algo más de la mitad de la población (51,78) leen entre 40 y 69 palabras por minuto, distribuyéndose el resto entre los niños que leen más de 70 palabras en un minuto en términos generales. Poco más del 2 % leen entre 20 y 39 palabras por minuto.

GRAFICO VII. 4
VELOCIDAD
Palabras por minuto



Nota: Se expresan en intervalos de 9

2. SITUACION EN LECTURA SILENCIOSA: COMPRENSION

Analizamos el nivel de comprensión lectora a través de siete planos de lectura silenciosa, con diferentes grados de dificultad:

1. Reconocimiento y asociación de palabras a frases: exige completar una frase seleccionando algunas palabras que se dan.
2. Ejecución de órdenes escritas. Requiere comprender mensajes y cumplir las órdenes que se solicitan.
3. Búsqueda lectora en textos sencillos. Consiste en leer textos breves y responder a las preguntas que se formulan.

4. Interpretación lectora de bandas de dibujos. Exige comprender la imagen y el texto impreso en secuencias de dibujos, integrar e interpretar las diferentes secuencias y el conjunto total.
5. Interpretación de textos sintetizados en forma de telegrama y anuncio de prensa. Consiste en leer un telegrama y parte de un anuncio y contestar a las preguntas que se formulan a continuación.

Completamos esta información, con dos variables de tipo general denominadas rendimiento lector global y seguridad en la lectura silenciosa, ambas subdivididas en los niveles básico (incluye las tres primeras variables) y superior (la cuarta y quinta)

6. El rendimiento global a) básico y b) superior, indica el nivel logrado por cada alumno respecto al conjunto de la población estudiada. (Valoración por criterios normalizados).
7. La seguridad lectora se halla sobre el porcentaje de errores que el alumno comete en el total de hechos, en textos sencillos (seguridad en el nivel básico) o complejos (seguridad en el nivel superior).

Al igual que en la lectura oral, cada una de las variables es valorada en una escala de cinco niveles que nos indican el grado de dominio en cada una de ellas. Estos criterios ya han sido expuestos en las páginas anteriores de esta tesis.

En la tabla VII.2 expresamos los resultados obtenidos por los niños de nuestra muestra en cada una de las variables y categorías, expresados en términos de frecuencias y porcentajes.

TABLA VII.2
SITUACION GENERAL. LECTURA SILENCIOSA. COMPRENSION
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR VARIABLES Y NIVELES

VARIABLES COMPRENSION LECTORA		NIVEL 1 NULO	NIVEL 2 MUY DEFIC.	NIVEL 3 MEDIO/INSUF.	NIVEL 4 BIEN	NIVEL 5 DOMINADO	NS/NC
Reconocimiento y asociación de palabras a frases	N	1	12	41	43	239	1
	%	0,30	3,56	12,17	12,76	70,92	0,30
Ejecución de ordenes	N	4	24	87	73	147	2
	%	1,19	7,12	25,82	21,66	43,62	0,59
Búsqueda sencilla *	N	2	39	200	67	26	3
	%	0,59	11,57	59,35	19,88	7,72	0,89
Cómic	N	32	182	81	8	0	34
	%	9,50	54,01	24,04	2,37	0	10,09
Lenguaje telegráfico	N	58	140	84	27	12	16
	%	17,21	41,54	24,93	8,01	3,56	4,75
Rendimiento lector básico	N	22	80	118	95	22	0
	%	6,53	23,74	35,01	28,19	6,53	0
Seguridad en el nivel básico	N	12	53	154	90	28	0
	%	3,56	15,73	45,70	26,71	8,31	0
Rendimiento lector superior	N	18	84	118	79	30	8
	%	5,34	24,93	35,01	23,44	8,90	2,37
Seguridad en el nivel superior	N	143	124	34	5	1	30
	%	42,43	36,80	10,08	1,48	0,30	8,90
							N = 337

(*).- Sólo incluye los resultados obtenidos en la prueba de lectura I.

Veámos cada variable apoyándonos en gráficos:

2.1. COMPRESION LECTORA BASICA: RECONOCIMIENTO Y ASOCIACION DE PALABRAS, ORDENES, BUSQUEDA, RENDIMIENTO GLOBAL Y SEGURIDAD

Las tres cuartas partes de la población que hemos estudiado, dominan a nivel superior, correctamente y sin errores, la elección de palabras adecuadas al contexto de la frase (reconocimiento y asociación de palabras a frases). Existe un grupo muy pequeño con dificultades (niveles nulo y muy deficiente), y un conjunto algo mayor de niños (12 %) que empiezan o dominan esta tarea, aunque aún cometen demasiados errores (gráfico VII.5)

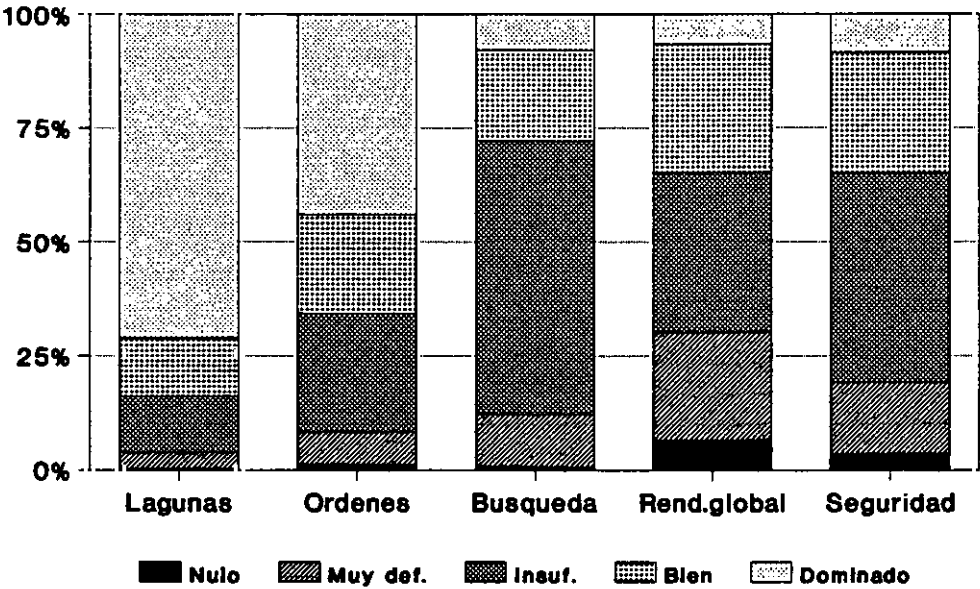
En ejecución de órdenes, el mayor porcentaje de casos se encuentra concentrado también en el nivel de dominio o de casi dominio. Pero a diferencia de la anterior variable, aumenta el porcentaje de niños que se encuentran en niveles muy deficitarios y preocupantes (casi un 10 %) y un cuarto de la población obtienen un nivel medio, aún insuficiente.

En la comprensión y búsqueda de datos en textos sencillos, observamos que la mayoría (casi el 60 %) están en el nivel medio, empiezan a dominar la tarea, pero con bastantes errores e imperfecciones. Más de un cuarto superan este nivel, son capaces de responder con mayor precisión y menos errores o ninguno; pocos (menos del 10 %) llegan a la perfección, aunque tampoco parecen muchos los que tienen serios problemas (en torno al 12 %). (Gráfico VII.5).

Considerando globalmente estas tres variables y valorando la puntuación de cada niño en relación al grupo total, rendimiento lector básico, apreciamos que la población que hemos estudiado, queda aproximadamente dividida en tres grupos: un tercio más o menos, se encuentran en sectores muy preocupantes (niveles nulos y muy deficientes), otro tercio domina sin errores o con alguno la tarea (niveles bien y dominado) y finalmente, un tercio, el grupo mayoritario si tenemos en cuenta los cinco niveles establecidos, comienzan a dominar, pero con bastantes errores, la comprensión de frases y textos sencillos (nivel medio, aprendizaje insuficiente).

Casi la mitad de los niños tienen un nivel medio de seguridad, es decir, tienen entre un 10 y un 24 % de errores sobre el total de hechos; aproximadamente un tercio, parecen muy seguros o bastante (no cometen ningun error o muy pocos (menos del 9 % en todo caso) y, por el contrario, casi un 20 % de los niños tienen tantos o más errores como respuestas correctas (entre el 25 y 50 % e incluso más del 50 %, nivel 1 o nulo).

GRAFICO VII. 5
LECTURA SILENCIOSA
Comprensión básica



(Porcentajes acumulados)

2.2. CAPTACION Y BUSQUEDA DE IDEAS EN TEXTOS COMPLEJOS: COMIC, TELEGRAMA

Comprobamos que son muchos los niños que encuentran serios problemas para contestar a preguntas, cuando se trata de buscarlas en textos más complejos: cómic y telegrama. En ambos casos, los mayores porcentajes (más de la mitad de la población y casi la mitad respectivamente) se agrupan en torno al nivel 2, muy deficiente; llegan a dar una o dos respuestas correctas.

Un tercio aproximadamente en ambas variables, empiezan a dominar y a manejar este tipo de dificultades, aunque todavía tienen bastantes errores (nivel medio, insuficiente).

Muy poquitos, en el caso del cómic ninguno, dominan la tarea sin error.

Un porcentaje importante (el 17 % en el telegrama) parecen incapaces de responder a ninguna pregunta (nivel nulo).

Aumenta también el número de niños que dejan en blanco la cuestión (Ns/Nc) que unidos a los que se encuentran en el nivel de aprendizaje 1, dan un total aproximado del 25 % de la población en situación nula, desconocen o no se han iniciado en esta unidad de aprendizaje.

Las exigencias parecen demasiado elevadas para este curso, pero nos llama la atención el resultado del cómic y nos plantea la duda de si los niños leyeron las frases de las viñetas o se conformaron con la descripción de la imagen respectiva, sin llegar a la integración e interpretación de ambas.

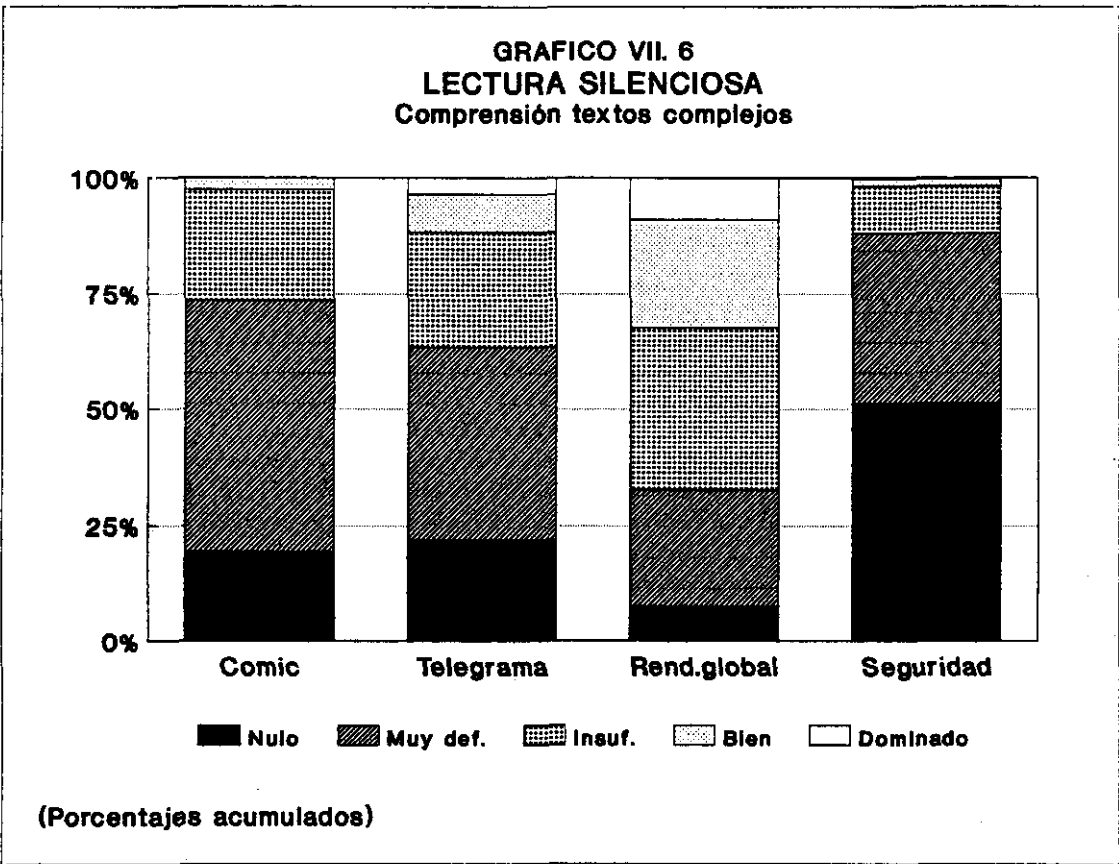
Los resultados, lógicamente, se suavizan al aplicar el criterio grupal, rendimiento lector superior, y se aproximan a los que habíamos obtenido en la variable rendimiento lector básico.

Algo más de un tercio de la población se hallan en el nivel

medio, aprendizaje insuficiente, distribuyéndose el resto, en proporciones similares, entre los niveles de dominio y los muy deficitarios y nulos.

Observamos un porcentaje muy alto de errores en estas variables de comprensión, seguridad lectora en el nivel superior. Casi la mitad de los niños que contestan (el 42,43 %) tienen igual o mayor cantidad de errores que respuestas correctas. El resto, en general, dan entre un 25 y 49 % de respuestas incorrectas (las más). Muy pocos no cometen errores o sólo algún error.

En el gráfico VII.6 reflejamos la situación que acabamos de describir.



En síntesis, y según nuestros datos, las características que definen el estado de los alumnos de 3º de E.G.B. en lectura oral y silenciosa, es el siguiente.

CUADRO VII.1
 CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN LA SITUACIÓN EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA
 (Cuadro resumen)

a) Lectura oral

VARIABLES	NIVELES QUE PREDOMINAN
Nivel lector	Lectura por palabras (nivel léxico o medio) Lectura por frases (temático inferior)
Modulación básica	Domínio inferior
Modulación superior	Nivel medio insuficiente y muy deficiente
Errores	Dominan los errores de unión o separación de contextos, alteraciones del orden y adición. Muchas repeticiones. Frecuentes sustituciones, omisiones y paradas o vacilaciones.
Velocidad	Entre 49 y 70 palabras por minuto.

b) Lectura silenciosa

VARIABLES	NIVELES QUE PREDOMINAN
- Comprensión básica: . Reconocimiento y asociación de palabras a frases . Ejecución de órdenes . Búsqueda en textos sencillos . Rendimiento global . Seguridad en la comprensión básica	. Nivel de dominio. Respuestas seguras sin errores ni imperfecciones. . Bien/dominado por algo más de la mitad de la población. . Nivel de aprendizaje insuficiente. Bastantes errores e imperfecciones . Nivel de aprendizaje insuficiente. Bastantes errores e imperfecciones . Nivel de aprendizaje insuficiente.
- Comprensión en textos complejos: . Interpretación bandas de dibujos. . Interpretación textos sintetizados. . Rendimiento global superior. . Seguridad en la comprensión de textos complejos	. Nivel muy deficiente. Iniciación con predominio de errores. . Nivel muy deficiente. Iniciación con predominio de errores. . Nivel de aprendizaje insuficiente. Bastantes errores e imperfecciones. . Nivel nulo. Más del 50 % de las respuestas que emiten son erróneas.

3. VALORACIÓN Y CONTRASTE DE RESULTADOS EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA

3.1 CONTRASTE DE RESULTADOS CON LOS OBTENIDOS EN OTRAS INVESTIGACIONES

En general, podemos decir que los resultados descritos se encuentran en la dirección que esperábamos. Pero nos interesa contrastar estos datos con los obtenidos en otras investigaciones que abordan objetivos muy próximos y se han realizado al comenzar 3º de E.G.B.

En nuestra investigación de 1989 sobre 460 escolares de la población madrileña, asistentes a Colegios Públicos, utilizando los mismos instrumentos, métodos y criterios de evaluación, detectamos resultados semejantes a los hallados en el trabajo que ahora presentamos. Estadísticamente, hemos podido comprobar el paralelismo entre estos dos estudios, al validar la muestra actual y, en ambos casos, resultan bastante coincidentes las características que definen la situación en lectura oral y silenciosa. (Cuadros VII.1 y VII.2).

Por otra parte, nuestros resultados en la investigación actual no sólo coinciden con la anterior, aspecto comprensible ya que únicamente difieren en la composición de la muestra, sino que presentan fuertes coincidencias con otras investigaciones más lejanas en el tiempo (diez años), realizadas con muestras amplias, y con métodos, instrumentos y criterios de evaluación distintos. Como ejemplo podemos referirnos a las llevadas a cabo por Salvador en 1981 (1) y el Ministerio de Educación y Ciencia en 1983.

Aunque ya hemos descrito estas investigaciones en el capítulo IV, vamos a recordar algunas de sus principales características:

Salvador: Trabajo con una muestra de unos 400 escolares (niños y niñas), seleccionados por procedimiento aleatorio estratificado, de tres provincias de la zona centro (Madrid, Avila,

Guadalajara). Uno de sus objetivos era analizar el nivel de dominio de los aprendizajes instrumentales al comenzar 1° y 3° de E.G.B. y el progreso del rendimiento durante el ciclo. La recogida de datos se realizó entre octubre y diciembre de 1981.

El Ministerio de Educación y Ciencia planteaba como objetivo central, constatar el grado de consecución de las conductas relacionadas con las enseñanzas mínimas establecidas para el Ciclo Inicial. La muestra la componían 8.921 niños y niñas que iniciaban 3° de E.G.B., pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas, distribuidas proporcionalmente según su población y estratificada de acuerdo con el régimen jurídico de los centros y el número de unidades de los mismos (2).

Con los hallazgos más destacados de estos trabajos hemos confeccionado el cuadro VII.2., en el que presentamos las asombrosas, y lamentables, correspondencias.

CUADRO VII.2
COMPARACION DE LOS RESULTADOS CON OTROS ESTUDIOS DE ANALISIS DE LA SITUACION EN LECTURA
AL INICIAR EL CICLO MEDIO

AREAS/SECTORES VARIABLES	CAMINA (1989)	SALVADOR (1981)	M.E.C. (1983)
<u>LECTURA ORAL:</u>			
. Nivel lector	. Lectura por palabras, nivel predominante (42 %) . Lectura silábica (6 %) . Poco más de la mitad hacen una lectura temática, pero pocos (20 %) leen con fluidez.	. Lectura por palabras (nivel léxico). Mucha variación por colegios y zonas. . Excepcionalmente algunos silabeaban (menos del 10 %)	. Lectura silábica (9,4 %) . Lect. vacilante (36,9 %) . Lectura corriente (53 %)
. Velocidad	. Entre 41 y 80 pp/m . Más de 60 pp/m = 62,3 % . Menos de 60 pp/m = 37,7 %		. Más de 60 pp/m = 65,7 % . Menos 60 pp/m = 34,3 %
. Modulación de puntos, comas . Tono y expresividad	. Dominio inferior (37 %) . Nivel medio insuficiente (35 %)	. Nivel inferior de aprendizaje. Más de la mitad están muy deficientes	. 61 % comete algún fallo en las pausas de puntos y comas. . La mitad fallan en entonación
. Errores en la lectura oral	. Muchísimas repeticiones y paradas. . Muchas sustituciones y omisiones. . Dominan: Unión de contextos, alteración de orden y adición.	. Nivel inferior de aprendizaje. En realidad predominan los niños con muchos y excesivos errores.	. El 80 % no leen correctamente todas las palabras de un texto.

AREAS/SECTORES VARIABLES	CAMINA (1989)	SALVADOR (1981)	M.E.C. (1983)
<u>LECTURA SILEN- CIOSA COMPREN- SIVA</u>	<ul style="list-style-type: none"> . Dominio en tareas de completar textos y ejecución de órdenes (85 % y 69 % respectivamente). . Rendimiento medio insuficiente en búsqueda de textos sencillos (50 %) . Inician el aprendizaje del comic y textos sintetizados. . Muy poco seguros. Predominio de errores sobre el total de respuestas. Nivel medio en la comprensión básica . Rendimiento lector global medio/insuficiente 	<ul style="list-style-type: none"> . Dominio: asociación, comprensión y ejecución de órdenes. . Nivel medio en búsqueda en textos cortos. . Nivel inferior de aprendizaje en la búsqueda en textos largos y literarios. 	<ul style="list-style-type: none"> . Porcentajes de superación entre el 45,3 % y el 81 % . Poco más del 50 % alcanzan niveles adecuados a los que se fijan en los programas. . 19 % tienen problemas para contestar preguntas explícitas y ordenadas. . 43 % problemas para responder a órdenes . La mitad o algo más tienen dificultades para detectar y señalar detalles sobre personajes, descubrir absurdos, títulos, etc.

Nos interesa destacar, por ejemplo, el paralelismo en cuanto a los porcentajes de niños que tienen una lectura silábica, vacilante (para nosotros y Salvador, léxica) o corriente (en nuestros estudios y en el de Salvador se desglosa en dos niveles: temático inferior y temático superior).

Son también muy similares las proporciones de niños que leen más de 60 palabras por minuto (mínimo marcado en los programas oficiales) o menos de este índice y los escolares que muestran deficiencias en modulación y en errores.

En la lectura silenciosa/comprensión los niveles promedios que según Salvador describen la situación de los escolares de tercer curso en ejecución de órdenes y búsqueda en textos cortos (dos de las variables en las que coincidimos, aunque se utilizó, en nuestro caso, un modelo perfeccionado), son los mismos que obtuvimos nosotros.

Resulta más difícil la comparación entre estos datos y los hallados en el estudio que se realizó por encargo del M.E.C., en

función de las marcadas diferencias que existen en el modelo de trabajo, instrumentos y criterios de evaluación, entre otros aspectos. No obstante, podemos observar que en tareas de ejecutar órdenes (variable que se contempla en los tres estudios), se obtienen también similares porcentajes de escolares que dominan o tienen dificultad para responder adecuadamente.

En suma, en este estudio podemos contemplar como, a pesar de los años transcurridos, los niños de 3º de E.G.B., presentan situaciones muy parecidas en diversos aspectos del aprendizaje de la lectura y, además, se mantienen los altos porcentajes de niños que acusan deficiencias en unidades de aprendizaje que parecen muy básicas, aspecto que nos parece muy preocupante.

- . Según datos aportados por el M.E.C., el 9,4 % de la población tiene una lectura silábica y el 36,9 lo hacen de forma vacilante, es decir, casi la mitad no han logrado el nivel que denominan lectura corriente. Fallan en la modulación de puntos y comas el 61 %; en la entonación de frases exclamativas, interrogativas y enunciativas el 51,3 % ; el 80 % comenten errores en la lectura.

En comprensión, existe una mayor variación en función de la tarea propuesta: un 19 % tiene problemas para contestar a preguntas explícitas y prácticamente ordenadas, un 43 % para responder a órdenes y en torno a la mitad de la población o algo más, para detectar y señalar detalles sobre los personajes, describir absurdos, titular párrafos, etc.

- . En nuestro último trabajo, el que ahora presentamos, hemos encontrado porcentajes altos de niños (en torno a la mitad y más) que se encuentran en niveles de iniciación o de insuficiencia con bastantes errores, en las siguientes variables: a) nivel lector (el 49,99 no alcanzan el nivel de lectura por frases y casi un 5 % leen de forma silábica); b) modulación de puntos, comas, acentos y signos de

interrogación y admiración; c) tono y expresividad (más del 80 % se encuentran en situaciones insuficientes y uno de cada diez escolares están en niveles nulos o de iniciación); d) errores de repetición y sustituciones, con porcentajes también importantes, aunque afectan a menos de la mitad de la población, en vacilaciones y bloqueos y en omisiones; e) en la comprensión y búsqueda de datos en textos cortos, en rendimiento global básico y en la seguridad en los sectores más elementales de la comprensión (frases y textos breves y sencillos). Por supuesto, la comprensión es muy baja en textos más complejos tipo telegrama, anuncio, comic, que parecen desbordar las posibilidades de esta edad.

3.2 RELACION DE LA SITUACION OBSERVADA CON LOS OBJETIVOS OFICIALES DEL CICLO INICIAL. (Programas Renovados de la E.G.B.).

En nuestro estudio nos interesaba conocer el estado de los niños en relación a los objetivos que se fijan para la salida del Ciclo Inicial en los programas oficiales, una vez pasada casi una década de aplicación de los Programas Renovados para el Ciclo Inicial y en puertas de una nueva reforma curricular, hoy ya implantada en los dos primeros ciclos de la Educación Primaria.

Según los programas oficiales, al finalizar el Ciclo Inicial de la E.G.B., los niños deben:

"Dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto y contar lo leído emitiendo su propio juicio" (R.D. 69/1981 de 9 de enero).

Para territorio M.E.C., se concreta esta enseñanza mínima en los siguientes Niveles Básicos de Referencia (O.M. de 17 de enero de 1981):

- 2.1. Conseguir la completa adquisición de la técnica lectora.
- 2.2. Leer claramente teniendo en cuenta las pausas (el punto y la coma),

la pronunciación y la entonación.

- 2.3. Conseguir una lectura expresiva.
- 2.4. Comprender un texto leído (cuento, narración, poema) explicando al menos sus partes esenciales.
- 2.5. Dedicar voluntariamente parte del tiempo libre a la lectura.
- 2.6. Adquirir el hábito lector.

Con objeto de ilustrar el contenido mínimo que se incluye en estos objetivos (algunos formulados de forma imprecisa y ambigua), nos ha parecido interesante destacar algunas actividades que se sugieren en la citada Orden para cada uno de esos objetivos, especialmente para los cuatro primeros que son los que nosotros hemos tratado de evaluar. En nuestro criterio y como ya hemos comentado, algunas de estas actividades pueden ser interpretadas como metas u objetivos a conseguir. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- Objetivo 2.1. Leer textos (de cinco a diez renglones) y frases cortas que tengan dificultades en sílabas directas e inversas.
- Objetivo 2.2. Interpretar bien las frases: el punto, la coma.
Leer sin silabear
- Objetivo 2.3. Leer correctamente narraciones diferenciando guiones y paréntesis.
Entonar adecuadamente frases interrogativas, exclamativas, enunciativas.
- Objetivo 2.4. Distinguir entre hechos reales y fantásticos.
Distinguir las partes de un texto narrativo (presentación, nudo, desenlace).

No tenemos más que comparar estos objetivos con los resultados hallados en nuestra investigación, contrastados con anteriores estudios, para concluir que: al iniciar el segundo ciclo de la E.G.B., los niños de nuestra muestra como grupo, no han alcanzado los objetivos previstos en el área de lectura para el Ciclo Inicial:

- En lectura oral, sólomente la mitad de los niños tienen un nivel lector temático, pero pocos (no llegan al 10 %) leen

con fluidez. Teniendo en cuenta los cinco niveles establecidos inicialmente, recordamos que predomina el nivel medio o léxico, caracterizado por la lectura a ritmo de palabras, con algunos cortes y posible silabeo en palabras largas.

Observamos una situación similar en la modulación básica de acentos, puntos, comas y signos de interrogación y admiración. Predominan los niños que se hallan en estado de dominio, pero la mitad deben proseguir en el aprendizaje de esta unidad.

En modulación superior son mayoría los escolares en los niveles muy deficientes y medios (niveles 2 y 3); desde luego están bastante lejos del objetivo 2.3. "conseguir una lectura expresiva".

La variable que analiza la frecuencia y calidad de los errores recoge los únicos indicadores de aprendizaje dominado con claridad, que aparecen en nuestro estudio: errores de adición, alteración del orden de letras, sílabas o palabras, unión y/o separación de contextos. Predominan y son muy frecuentes, por el contrario, las repeticiones y las sustituciones; en menor cuantía las omisiones, vacilaciones y bloqueos improcedentes. En conjunto, y considerando de forma global los datos, encontramos muy pocos niños que lean sin cometer ningún tipo de error, es decir que lean con precisión.

Más de la mitad de los niños han logrado leer más de 60 palabras por minuto e, incluso, un 20 % de ellos tienen una velocidad superior a 100 palabras/minuto, mínimo que se fija para finalizar el Ciclo Medio. Nos parece, sin embargo, muy elevado el porcentaje de niños que quedan por debajo del nivel establecido.

- En lectura silenciosa/comprensión, según nuestros datos, los niños de 3º no dominan con claridad ninguna de las variables que hemos analizado, con excepción de la primera

(elección de contenidos) y bajando el criterio de dominio que establece el M.E.C. hasta el 80 % de los casos.

La comprensión de textos cortos y sencillos es insuficiente. Los mejores rendimientos están en el nivel 3, empiezan a dominar la actividad con bastantes errores. Hay porcentajes importantes de niños que están en los niveles de iniciación, empiezan a conocer esta tarea con muchas incorrecciones. En suma, casi las tres cuartas partes de nuestra población deben seguir trabajando la comprensión y captación de datos en textos narrativos y descriptivos cortos.

En vista de estos resultados, parece lógico que los niños fracasen en la comprensión de textos complejos. Además, estas variables no se incluyen entre los objetivos del primer ciclo, de ahí que en este apartado no lo comentemos.

En resumen, estimamos que los niños que pasan del Ciclo Inicial al Ciclo Medio no han logrado dominar la técnica lectora: leer con precisión y fluidez, modulando el punto, la coma y los signos de expresión, e imprimiendo el tono y ritmo adecuados y dando expresividad a lo leído. Deben proseguir el aprendizaje para alcanzar el grado de madurez que se exige en la lectura oral (objetivos 2.1, 2.2 y 2.3) y alcanzar lo que algunos autores denominan estadio de autonomía lectora.

La situación se manifiesta mucho más grave en los objetivos de comprensión. Los niños de tercero de nuestro estudio, se desenvuelven bien (aunque no todos lo dominan) en la comprensión de frases; mal, de forma insuficiente, en la comprensión de textos breves.

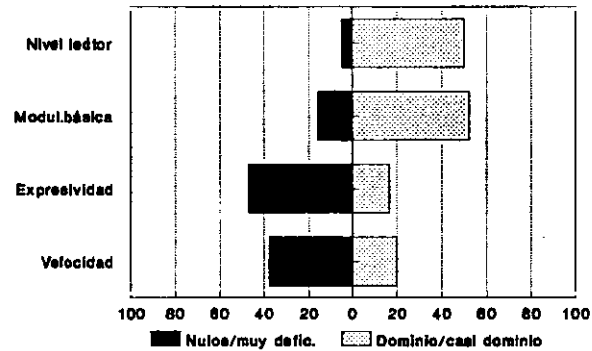
Desde luego, nuestros datos, nos permiten dudar de que los niños de tercero sean capaces de emitir juicios en torno a lo leído, diferenciar y explicar las partes esenciales de las narraciones y distinguir los hechos reales de los fantásticos, entre

otros aspectos, como sugieren algunas de las actividades/objetivos que se formulan en los Programas Renovados para territorio M.E.C

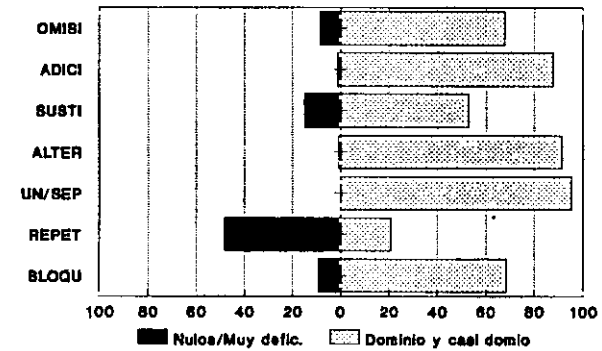
En el gráfico VII.7, a modo de resumen, exponemos los porcentajes de escolares que se encuentran, según nuestros datos, en niveles nulos y muy deficitarios, frente a los que están en categorías de dominio en cada una de las variables e indicadores de lectura oral y silenciosa que hemos analizado. Para ello, hemos agrupado los porcentajes de casos de los niveles extremos: nulo y de iniciación o aprendizaje, muy deficiente (niveles 1 y 2) y superior o de dominio en la tarea (niveles 4 y 5)

GRAFICO VII. 7
SITUACION EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA
Comparación de casos en niveles extremos

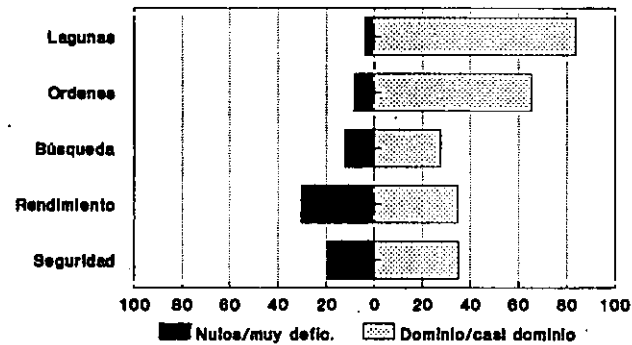
LECTURA ORAL
Nivel lector, modulaciones, velocidad



LECTURA ORAL
Errores en textos



LECTURA SILENCIOSA
Comprensión básica: lagunas, órdenes, búsqueda, rendimiento, seguridad



4. SÍNTESIS Y REFLEXIONES

A lo largo de este capítulo hemos presentado y comentado los resultados obtenidos en la muestra amplia de nuestra investigación (estudio previo a la selección de las diferentes submuestras para la experimentación del plan de refuerzo), en unas veinte variables e indicadores del aprendizaje de la lectura, relacionadas con objetivos básicos del primer ciclo de la escolaridad obligatoria.

Las respuestas tratadas según el procedimiento criterial como ya dijimos, nos han permitido diferenciar cinco niveles de conocimiento y dominio de variables y objetivos escolares en el área de lectura. Teóricamente corresponden con los siguientes grados: dominio sin error (nivel 5), casi dominado, con algún error secundario (nivel 4), empiezan a dominar pero aún tienen bastantes errores o imperfecciones (nivel 3), empiezan a conocer (nivel 2) o desconocen la tarea (nivel 1).

A partir de ello y teniendo en cuenta el nivel que aglutina las mayores frecuencias y porcentajes de casos, hemos extraído las características que parecen definir la situación en lectura de estos escolares. Después hemos comparado nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones y con las enseñanzas mínimas y niveles básicos de referencia establecidos por la Administración Educativa (M.E.C).

Hemos podido apreciar que la situación en lectura de nuestros escolares es, en la actualidad, muy similar a la que se encontró en investigaciones realizadas al comienzo de los años ochenta; siguen manteniéndose porcentajes de niños, llamativamente importantes y muy próximos en todos los trabajos, que están en situaciones muy deficitarias en unidades básicas.

Al establecer la relación entre las variables y los objetivos de lectura, comprobamos que los porcentajes de niños que dominan las conductas lectoras, presuntamente implicadas en la enseñanza mínima, son minoría respecto a los que están en

situación deficitaria. En el mejor de los casos, se reparten por igual o con ligero aumento a favor de niveles más aceptables, y, en realidad, únicamente más del 75 % de nuestra muestra alcanzó el nivel de aprendizaje dominado en las siguientes variables:

a) Lectura oral:

- Unión y separación de contextos.
- Alteración de letras, sílabas, palabras.
- Adición de letras, sílabas, palabras.

b) Lectura silenciosa:

- Asociación de palabras al contexto de frases (lagunas)

Pero, además, hemos encontrado porcentajes de escolares superiores al 10 % que se encuentran en categorías nulas y de iniciación en el aprendizaje (niveles 1 y 2) en las siguientes variables:

a) En lectura oral:

- Modulación básica en la que integramos las pausas en los signos de puntuación, la acentuación y la expresividad en las interrogaciones y admiraciones (16 %).
- Modulación superior, expresividad y tono (47 %).
- Errores de sustitución de letras, sílabas o palabras (15 %), y de repetición sin fines correctores de errores anteriores (48 %).

b) En lectura silenciosa/compreensión:

- Captación y búsqueda de datos en textos breves (12 %).
- Seguridad en la comprensión de frases y textos (19 %).
- Rendimiento global básico (30 %).

Recordemos que en el Informe de resultados sobre la evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial (1983), el Ministerio preveía este mismo índice (10 %) de alumnos que podían tener dificultades para superar los objetivos por diversas circunstancias (p.18).

Estos datos nos permiten confirmar las dos primeras hipótesis de nuestra investigación:

- En la escolaridad normal hay alumnos, no sujetos de integración, que inician el tercer curso de la escolaridad obligatoria sin haber alcanzado el grado de dominio lector que establecen los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo.
- En las clases de tercero de E.G.B., existen grupos de sujetos con graves deficiencias en sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión.

Como ya hemos comentado, el problema no es nuevo. Pero llama la atención el hecho de la poca repercusión que han tenido las aportaciones de las sucesivas investigaciones realizadas durante la década de los ochenta (MEC, Salvador, Camina y otros), e incluso anteriores (De la Orden, Lázaro) (3). Tanto los organismos oficiales como la práctica docente no parecen haber obrado en consecuencia con toda aquella alarmante información. ¿Cuál es la causa?.

Observamos, por el contrario, una creciente exigencia de los niveles de aprendizaje en edades tempranas. Creemos que muchos de los objetivos señalados en los programas oficiales como mínimos, son realmente difíciles para ser aprendidos de manera significativa por los niños en el estrecho margen del tiempo que se les asigna. Por añadidura, los programas abigarrados establecidos para los primeros cursos escolares, pueden ser un obstáculo para que los profesores dediquen el tiempo necesario que requieren estos aprendizajes.

Cabe también pensar que quizá concurren casos de metodología de la enseñanza inadecuada, o al menos no válida para todos los alumnos. En diversos estudios se ha comprobado la enorme heterogeneidad de los niveles de aprendizaje lector que presentan los alumnos de diferentes centros escolares. Ello puede sugerir que, aparte de estar afectados por condicionamientos de tipo

social o familiar, puede estar también por cuestiones didácticas y organizativas internas a la propia clase y al centro mismo.

Por otra parte, a pesar de la abundante legislación dictada por el MEC sobre la importancia de evaluar los aprendizajes de la lectura para promocionar de ciclo ("para que se puedan seguir con aprovechamiento los aprendizajes de los cursos que comprende el ciclo medio") y la necesidad de implementar actividades de refuerzo y recuperación de las unidades más deficitarias, dentro del horario escolar normal, no parece que se haya cumplido en la realidad; ya que encontramos demasiados niños que han promocionado con graves deficiencias, y muchos que no dominan los aprendizajes mínimos establecidos, ni siquiera aquellos que realmente lo son. Es normal que los niños no alcancen en dos años una lectura temática, la expresividad o la diferenciación entre hechos reales y fantásticos, pero que tengan una lectura silábica, que no comprendan frases cortas o que no modulen las pausas del punto, entre otros, nos parece altamente preocupante.

Ahora bien, si tenemos en cuenta la problemática que se ha desencadenado en torno a la idoneidad de los aprendizajes que se pueden efectuar en tercer curso con seguridad, dejan de extrañarnos algunos de estos datos. Por ejemplo, ciertos defensores del modelo de estadios (Chall, Pagaard, Fernández Huerta, Vaney, etc.) (4) piensan que este año escolar es un curso de prolongación del estadio (ciclo) anterior, para que puedan automatizar los elementos del proceso de la decodificación, que requieren más ejercitación y, por lo tanto, más tiempo.

En cualquier caso, el hecho real es que los programas del tercer curso, y de todo el ciclo medio, están contruidos sobre el supuesto de que los niños dominan los objetivos de los años anteriores, y no siendo así, en muchos casos, podemos prever las importantes dificultades que encontrarán para superar las exigencias de los cursos posteriores, sobre todo cuando tengan que enfrentarse con la actividad del estudio de los contenidos de las diferentes materias en los textos. Desde esta perspectiva podríamos aventurar un pronóstico de fracaso ¿de los niños o de

la escuela?.

Pero queremos terminar estas reflexiones con una visión más esperanzada. El nuevo curriculum que el Ministerio ha propuesto para la Educación Primaria (a partir de la puesta en marcha de la LOGSE) no fija los aprendizajes por ciclos, sino que señala los objetivos que se tienen que haber alcanzado al final de la etapa. Este enfoque abierto deja en manos de los profesores y de los centros la dosificación por ciclos, con la posibilidad de ajustarse a las características propias de la diversidad (individuos, grupos, centros y contextos socioculturales). No obstante, nuestra esperanza no está exenta de temores. Como en anteriores intentos de innovación de la realidad escolar, no se ha contado con la situación de nuestros profesores; su falta de preparación adecuada, su desorientación y descontento pueden encerrar la reforma dentro de los límites de la normativa escrita, manteniéndose en la escuela las mismas prácticas de siempre, en las que cada profesor se siente más seguro.

NOTAS

- 1.- La recogida de datos se realizó durante el primer trimestre del curso 1981, aunque el estudio fue presentado en 1988. Véase Salvador Pérez (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B. Tesis doctoral publicada por la Universidad Complutense de Madrid.
- 2.- Las referencias bibliográficas de estos trabajos pueden verse en el capítulo cuarto.
- 3.- Iden.
- 4.- Véase capítulo segundo de nuestra tesis.

**OTROS ANALISIS COMPLEMENTARIOS
DE SITUACION EN LECTURA**

Como ya expusimos al describir las variables de lectura silenciosa, la denominada "búsqueda en textos sencillos" incluye, desde un punto de vista operativo, un conjunto de familias de variables que subdividimos atendiendo al tipo de texto que se propone para leer (narrativo o descriptivo) y su extensión, a la tarea a realizar (buscar nombres, datos del contexto espacial o temporal, el hecho o los hechos, cualidades, etc., expuestos de modo implícito o explícito) y a los posibles condicionantes externos de la misma (lectura orientada o motivada, lectura silenciosa individual, orden de las preguntas en relación al texto, entre otros). Su inclusión obedece a la necesidad que sentimos de completar y matizar la información en esta familia de variables, tanto a nivel global como diferencialmente, buscando unidades e indicadores más o menos difíciles y más o menos deficitarios.

1. NIVELES DE COMPRENSION EN TEXTOS, CONDICIONES DE TAREA Y APLICACION DISTINTOS

En la tabla VIII.1 describimos en términos de frecuencias y porcentajes, los resultados obtenidos. En la primera columna hacemos una descripción somera del tipo de texto, y las condiciones de tarea que supone cada variable. Obtenemos también el rendimiento global y la seguridad en el conjunto de la prueba (Para mayor detalle, veánse las páginas en las que describimos esta prueba y los criterios empleados para la valoración de los resultados).

TABLA VIII.1
DESCRIPCIÓN GENERAL. BÚSQUEDA LECTORA EN TEXTOS, CONDICIONES DE TAREA Y DE APLICACIÓN DISTINTAS.
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES.

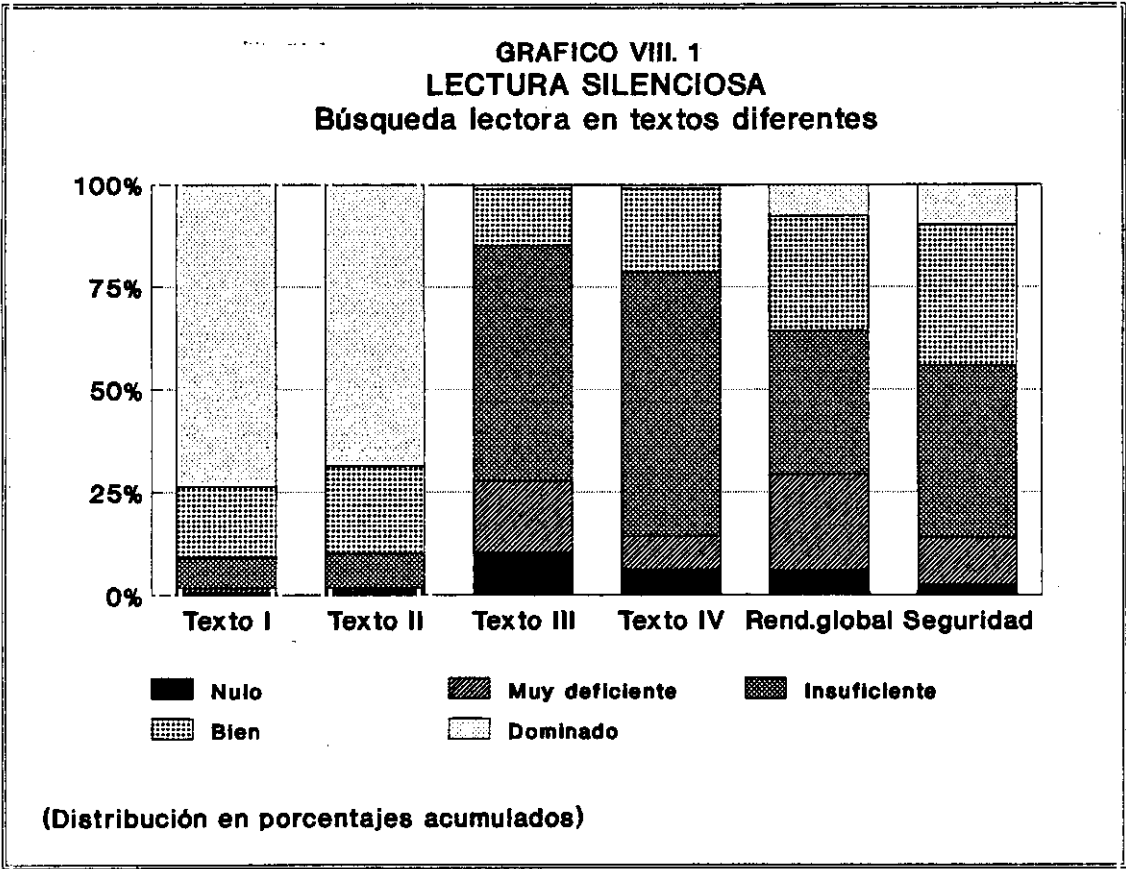
BUSQUEDA: TEXTOS, TAREAS Y CONDICIONES DIFERENTES		NIVEL 1 NULO	NIVEL 2 MUY DEF.	NIVEL 3 MEDIO/INSUF	NIVEL 4 BIEN	NIVEL 5 DOMINADO	NS/NC
I) . Texto narrativo breve . Lectura activa, motivada- /orientada . Preguntas ordenadas y ex- plícitas	N	1	3	26	58	251	1
	%	0,29	0,88	7,65	17,06	73,82	0,29
II) . Texto descriptivo breve . Lectura activa/motivada . Preguntas explícitas y ordenadas . Lectura texto en voz alta aplicador	N	1	2	29	72	234	2
	%	0,29	0,59	8,53	21,18	68,82	0,59
III) . Texto descriptivo breve . Lectura en voz alta del aplicador (texto y preguntas) . Preguntas desordenadas (tres inferenciales) . No figuran preguntas protocolo niño	N	3	59	196	47	3	32
	%	0,88	17,35	57,65	13,82	0,88	9,41
IV) . Texto narrativo, exten- sión media . Lectura silenciosa indi- vidual. . Preguntas explícitas e implícitas. . El aplicador lee las preguntas . El niño no las tiene escritas. . Resumen previo.	N	1	28	218	70	3	20
	%	0,29	8,23	64,12	20,59	0,88	5,88
V) Rendimiento lector	N	19	79	120	95	26	1
	%	5,59	23,24	35,29	27,94	7,65	0,29
VI) Seguridad lectora	N	7	39	142	118	33	1
	%	2,06	11,47	41,76	34,17	9,71	0,29
N= 340							

Como podemos apreciar (gráfico VIII.1), la mayoría de los niños (practicamente el 90 % si se suman los porcentajes de los niveles 4 y 5), responden en términos de dominio a la condición de lectura activa motivada o explicada y preguntas explícitas y ordenadas, con independencia de que el texto tenga un caracter

narrativo (variable I) o descriptivo (variable II).

En ambos casos, hay un pequeño grupo, inferior al 10 %, que se halla en un nivel medio, insuficiente, y un pequeño conjunto de 3 ó 4 alumnos (en torno al 1 %) que están en niveles muy deficitarios.

El rendimiento medio de los niños desciende, tanto en los textos narrativos como en los descriptivos, hasta niveles de aprendizaje insuficiente (nivel 3) cuando desaparece la condición de lectura activa, explicada o motivada, y se complica la tarea por algunas de las siguientes condiciones (unas coincidentes, otras no en ambas variables): 1) no disponer de las preguntas escritas en el protocolo individual, exigiendo, por ello, retenerla en la memoria mientras se busca su respuesta; 2) presentar las preguntas de forma desordenada en relación al texto; 3) mayor extensión del texto; 4) exigir habilidades superiores, inferir para captar lo implícito o valorar, entre otras.



Los mayores porcentajes de niños que se encuentran en niveles nulos y muy deficitarios (casi un 30 % si sumamos los que no han respondido) los encontramos en el texto descriptivo (texto III) en el que convergen varias condiciones que parecen dificultar la tarea. Entre ellas queremos destacar, no obstante, que la mitad de las preguntas tienen un sentido indirecto.

Disminuye el número de niños que resuelven muy mal la tarea de búsqueda en el texto narrativo de extensión media (texto IV) y aumentan, hasta casi un cuarto, los que la dominan con algún error. En este texto convergen también varias condiciones que parecen dificultar la actividad lectora de los niños y además es el texto más largo de los que proponemos. Ahora bien, también se incluye un elemento que ha podido facilitar la búsqueda de respuestas, que es, la elaboración del resumen antes de proceder al dictado de preguntas por parte del profesor y a la búsqueda por el alumno. Cabe pensar que el hecho de haber leído previamente todo el texto para hacer el resumen, facilita la búsqueda selectiva de respuestas.

Considerando el grado de comprensión desde un punto de vista global (rendimiento y seguridad lectoras), la distribución de porcentajes por niveles, es muy similar al que obtuvimos en la prueba básica, antes comentada.

2. CAPTACIÓN DE INFORMACIÓN EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

Con objeto de estudiar el tipo de preguntas que suponen una mayor o menor dificultad para los niños de nuestra muestra, hemos contabilizado las frecuencias y porcentajes de respuestas correctas (+), incorrectas (-), en blanco (0) y de respuesta incompleta (?), en cada uno de los textos y preguntas. Los resultados que hemos obtenido en cada uno de ellos, expresados en porcentajes son los siguientes:

TABLA VIII.2
PORCENTAJES DE RESPUESTAS CORRECTAS, INCORRECTAS, EN BLANCO, INCOMPLETAS
(N = 340)

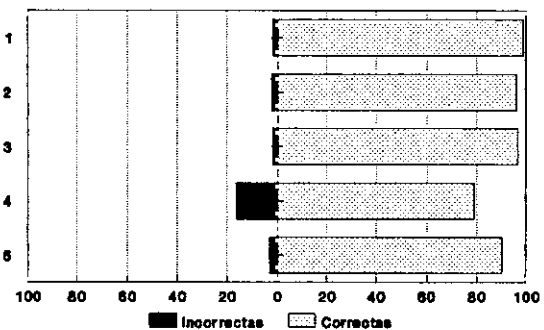
TEXTO	ITEMS	NIVELES DE RESPUESTA (%)				DESCRIPCIÓN DE LA PREGUNTA: OBJETO DE BÚSQUEDA
		+	-	0	?	
Texto 1ª (42 pa- labras)	1ª	98,65	1,75	0,59		Pregunta explícita. Búsqueda del nombre protagonista historia
	2ª	96,18	2,35	1,47		Pregunta explícita. Descriptiva
	3ª	96,47	1,76	1,76		Pregunta explícita. Búsqueda nombre
	4ª	79,12	16,18	4,71		Pregunta explícita Búsqueda de parte de la acción.
	5ª	90,29	2,95	6,76		Pregunta explícita. Búsqueda de reacción a la acción.
Texto 2ª (39 pa- labras)	1ª	92,06	3,82	4,12		Pregunta explícita Cualidad descriptiva del personaje principal
	2ª	96,18	2,94	0,88		Pregunta explícita Detalle descriptivo del personaje.
	3ª	95,59	2,65	1,76		Pregunta explícita. Lugar
	4ª	86,47	8,24	5,29		Pregunta explícita. Cualidad, dato secundario.
	5ª	80,59	15	4,41		Pregunta indirecta, inferencial sobre perso- naje secundario.
Texto 3ª (24 pa- labras)	1ª	24,41	3,53	11,76	60,29	Pregunta explícita. Búsqueda doble cualidad.
	2ª	87,94	2,06	10		Pregunta explícita. Búsqueda cualidad.
	3ª	60	7,65	10,88	21,47	Pregunta implícita, inferencial Interpretación rasgos descriptivos. Búsqueda razones para apoyar su respuesta.
	4ª	83,82	4,12	12,06		Pregunta explícita
	5ª	31,47	27,35	22,35	18,82	Análisis. Búsqueda de elementos no pedidos directamente, pero explícitos en el texto.
	6ª	4,71	40,29	14,41	40,59	Inferencial. Búsqueda de personajes no descritos directa- mente en el texto.
Texto 4ª (60 pa- labras)	1ª	57,94	23,53	18,53		Pregunta explícita. Búsqueda de relaciones (incluye metáfora)
	2ª	87,06	4,12	8,82		Pregunta explícita. Búsqueda nombre protagonista secundario.
	3ª	54,41	27,35	18,23		Interpretativa/inferencial Búsqueda indirecta acción/reacción.
	4ª	82,35	5	12,65		Pregunta explícita. Lugar de la narración.
	5ª	30	51,47	7,94	10,59	Inferencial: deducción Incluye también búsqueda de razones para apoyar su respuesta
	6ª	77,06	10,88	12,06		Pregunta explícita. Búsqueda lugar secundario.
	7ª	87,65	4,41	7,94		Pregunta explícita. Cualidad.

GRAFICO VIII. 2

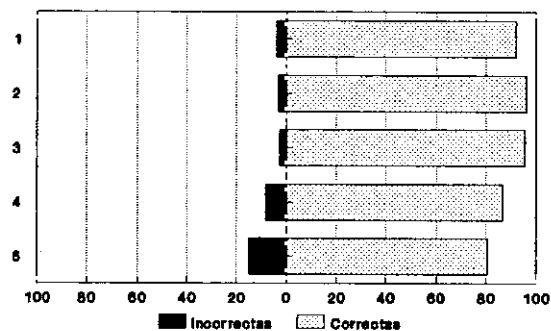
CAPTACION DE INFORMACION EXPLICITA E IMPLICITA

Casos de respuestas incorrectas y correctas

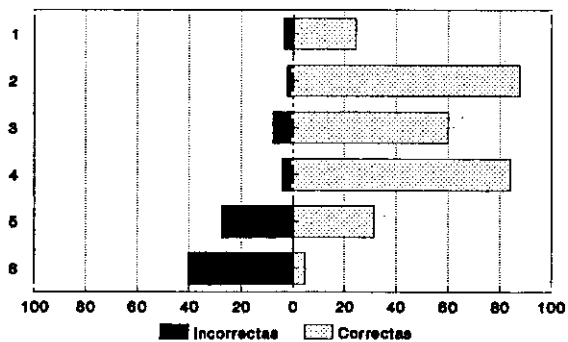
TEXTO 1º
NARRACION. INFORMACION EXPLICITA



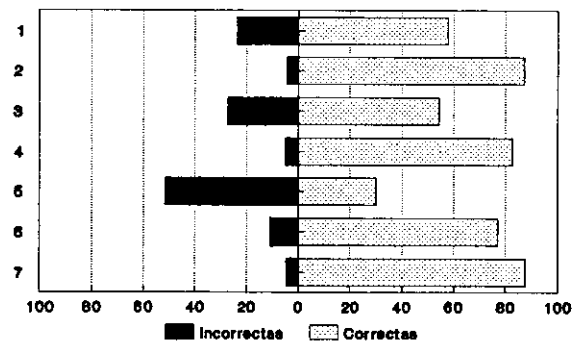
TEXTO 2º
DESCRIPCION. INFORMACION EXPLICITA



TEXTO 3º
DESCRIPCION COMPLEJA



TEXTO 4º
NARRACION LARGA



El análisis de esta tabla y el gráfico VIII.2 nos permite resaltar los siguientes resultados:

- Todas las preguntas cuya respuesta aparece explícita en el texto son resueltas de forma satisfactoria por más del 80 % de la población que estudiamos. Esto ocurre en general en todos los textos, con independencia de su extensión, (número de palabras), el carácter descriptivo y/o narrativo de los mismos, y los condicionantes externos a la tarea.

Se excluye de este grupo la pregunta 1ª del texto tercero, en la que se solicitan dos rasgos que describen una cualidad física del personaje descrito. El 60 % de los niños aportan un sólo dato de los dos que se piden, no llega al 25 % de los alumnos que responden de forma correcta.

Entre las preguntas que hemos formulado, sóloamente tenemos una que comparte la búsqueda de doble cualidad (la quinta de este mismo texto), pero estimamos que los resultados no son comparables, pues, en este caso, se trata de una pregunta que implica el análisis para hallar datos que se encuentran explícitos, pero que se piden de forma indirecta. No obstante, si queremos destacar que también, en esta pregunta quinta, hay un porcentaje relativamente importante de niños que aportan un sólo rasgo.

- Han resultado preguntas muy difíciles, con predominio de respuestas incorrectas, en blanco o incompletas, la sexta del texto tercero y la quinta del cuarto texto. Ambas se encuentran implícitas y su comprensión implica realizar inferencias y deducciones. Matizando este resultado, nos parece interesante destacar que en la pregunta sexta, tercer texto, el 41 % de los niños (respuesta ?) intuyen que existe algún personaje más en la historia que leen, pero no saben decir quién es. Muchos de los que han contestado, suelen decir que un "niño" (en lugar del narrador), como si se estuviesen identificando con los protagonistas

de las historia.

El resto de las preguntas interpretativas, implícitas, inferenciales, resultan en conjunto bastante difíciles para un cuarto o más de la población. Los porcentajes de dificultad se incrementan (hasta afectar aproximadamente a la mitad de la muestra), si sumamos al porcentaje de niños que contestan de forma incorrecta (-), el de los que dejan en blanco la cuestión planteada.

- En general, los niños responden bien a preguntas que se refieren a los personajes principales y secundarios (quién y cómo se llaman?, ¿cómo son?) y al contexto espacial en el que se sitúa la acción. Parecen menos eficaces en la búsqueda de la acción o hecho principal que se está narrando, las consecuencias o reacciones al mismo. Pero estos datos, pueden clarificarse en el análisis de los resúmenes que hacen los niños.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS RESÚMENES

Entre las actividades que propusimos para evaluar el grado de comprensión lectora, incluimos la elaboración de un resumen personal en situación de lectura oral y silenciosa. En el primer caso (lectura oral) los niños debían contar el contenido de lo leído sobre el texto de "José y su perro" (Véase prueba de lectura oral); en el segundo debían resumir por escrito (en cuatro renglones) el texto cuarto de la prueba de lectura silenciosa II. (Historia de una princesa).

Con esta tarea, pretendíamos ampliar nuestra información acerca del contenido que captan los niños y observar las estrategias operativas, finalidad esta última que resultó extremadamente difícil, tanto en situación de lectura oral como silenciosa, aunque pueden inferirse a partir del análisis de cómo los niños presentan y ordenan los datos. En síntesis, los interrogantes que pretendíamos resolver fueron los siguientes: ¿qué contenidos

destacan los niños en los resúmenes?, ¿captan las ideas principales, las secundarias o simplemente responden con algunos datos sueltos?, ¿cómo presentan la información?, ¿qué estrategias de resumen se infiere que utilizan?.

Con estos propósitos, hemos procedido a analizar cualitativamente los resúmenes realizados por los niños, contabilizando en términos de frecuencias y porcentajes:

1º. Los escolares que han realizado el resumen, frente a los que no lo han hecho.

2º. Sobre los hechos, contamos el número de niños que:

- a) Copian o dicen literalmente (a veces leyendo de nuevo) lo expuesto.
- b) Copian suprimiendo algunos datos que, de acuerdo con un criterio personal, parecen poco importantes, lo cual no quiere decir que lo sean. (Estrategia de "suprimir y copiar" descrita por Brown, Day y Jones, 1983) (1).
- c) Tienden a personalizar y presentan resúmenes bien elaborados y ordenados, a partir de la estructura organizativa subyacente en los textos, narrativa en nuestro caso. (Estrategia estructural de Meyer, 1984) (2). En este apartado, diferenciamos los niños que comienzan el resumen desconsiderando el "marco de la acción" primer elemento de la estructura organizativa de las narraciones según la "gramática de la historia".
- d) Aportan algunos datos sueltos de forma inarticulada. Podríamos interpretarlo como que utilizan la estrategia de "codificación aditiva" (Meyer, 1985) (3) o acúmulo de información inarticulada.

- e) Inventan una historia totalmente distinta al texto leído.
- f) Cometen errores importantes al tratar de personalizar el resumen; tienden a personalizar, pero interpretan mal lo leído.

A partir de esta información, pretendemos conocer las características de la estructura organizativa de los resúmenes y las principales estrategias de elaboración.

3ª. Para conocer la cantidad y calidad de las ideas captadas (amplitud de contenido), registramos el número de niños que captan las ideas principales contenidas en el texto, y/o desarrollan algunas ideas secundarias.

Los resultados que hemos obtenido en cada uno de estos tres apartados los reflejamos a continuación.

TABLA VIII.3
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE NIÑOS QUE REALIZARON LOS RESÚMENES

RESUMEN LECTURA SILENCIOSA					RESUMEN LECTURA ORAL				
Nº TOTAL	HACEN RESUMEN		NO LO HACEN		Nº TOTAL	HACEN RESUMEN		NO LO HACEN	
	N	%	N	%		N	%	N	%
340	303	89,12	37	10,88	175	158	90,28	17	9,72

Como podemos observar, la mayoría de los niños (el 90 % prácticamente) intentan realizar el resumen después de la lectura silenciosa y oral, aunque son pocos los que realmente lo consiguen como podemos apreciar seguidamente.

3.1 ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

TABLA VIII.4
CARACTERÍSTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS RESÚMENES ORALES Y ESCRITOS

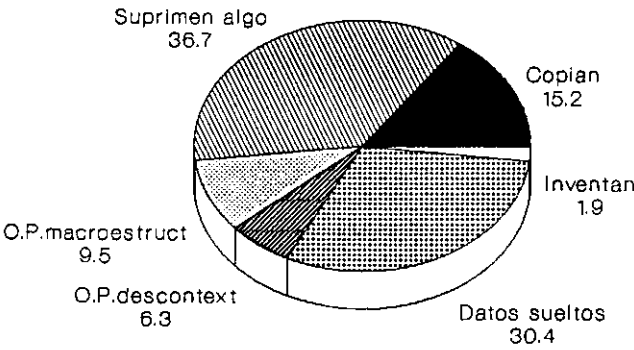
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA (Sobre N= 303 y 158)		LECTURA SILENCIOSA		LECTURA ORAL	
		N	%	N	%
Copian o dicen literalmente		67	22,11	24	15,19
Copian suprimiendo algún dato		89	29,37	58	36,71
Orden personal	Siguen macroestructura	51	16,83	15	9,49
	Descontextualizan	36	11,88	10	6,33
Datos sueltos inarticulados		33	10,89	48	30,38
Inventan otra historia		2	0,66	3	1,90
Errores importantes. Tienden a personalizar		25	8,25	0	0

La situación de inmadurez en la técnica del resumen, aparece con bastante claridad al presentar gráficamente los porcentajes de niños que estimamos no cumplen los requisitos mínimos del resumen (copian o dicen literalmente y/o aportan algún dato suelto sin sentido), los que suprimen algún dato, copiando literalmente el resto, los que personalizan, aunque no contextua-
licen los hechos narrados y los que siguen la macroestructura del texto, situación que podríamos considerar como de dominio de la tarea y que sólomente es logrado por aproximadamente uno de cada diez niños examinados.

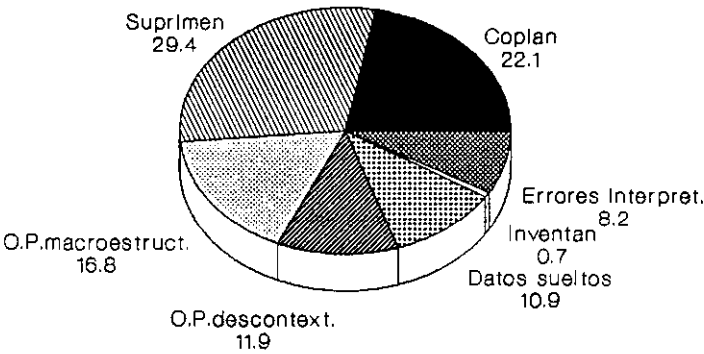
Tanto en situación de lectura oral como silenciosa, predominan los niños que se encuentran en sectores muy deficientes, seguidos de los que, podríamos considerar, se están iniciando en la tarea (saben que resumir implica una tarea selectiva, suprimir algo) sin que ello suponga que lo eliminado es lo correcto.

GRAFICO VIII. 3
CARACTERISTICAS ORGANIZATIVAS DE LOS RESUMENES
ORALES Y ESCRITOS

RESUMEN ORAL



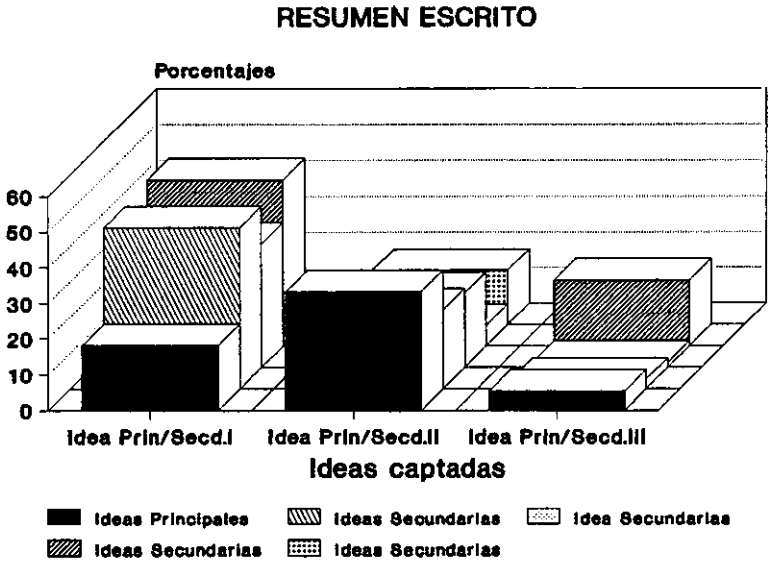
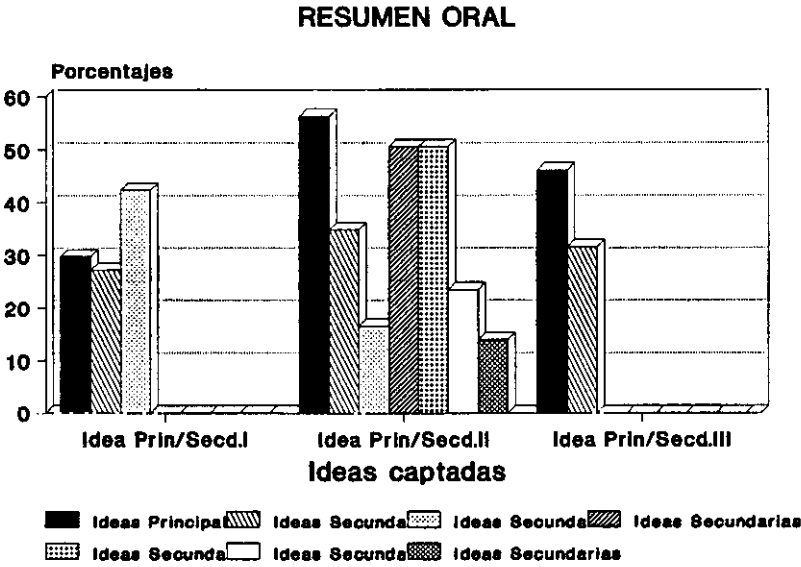
RESUMEN ESCRITO



3.2 DESCRIPCION DEL CONTENIDO

LECTURA SILENCIOSA				LECTURA ORAL			
IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS			IDEAS PRINCIPALES	IDEAS SECUNDARIAS		
	I.S	N	%		I.S	N	%
Idea principal I	1.1	137	45,21	Idea principal I	1.1	43	27,21
N % 55 18,15	1.2	105	34,65	N % 47 29,75	1.2	67	42,40
	1.3	141	46,53		2.1	55	34,81
	2.1	67	22,11		2.2	26	16,46
Idea principal II	2.2	63	20,79	Idea principal II	2.3	80	50,63
N % 101 33,33	2.3	17	5,61	N % 89 56,33	2.4	80	50,63
	2.4	46	15,18		2.5	37	23,42
Idea principal III	3.1	8	2,64		2.6	22	13,92
N % 16 5,28	3.2	4	1,32	Idea principal III	3.1	50	31,65
	3.3	55	18,51	N % 73 46,20			

GRAFICO VIII. 4
CAPTACION DE IDEAS EN LOS RESUMENES
ORALES Y ESCRITOS



La observación de la tabla de resultados y su representación gráfica muestra, a nivel global, unos porcentajes más elevados en la captación (explicitación verbal) de ideas principales y/o secundarias después de la lectura oral que de la silenciosa, y ello parece lógico si tenemos en cuenta que, como ya hemos expuesto, en esta etapa educativa suelen predominar en las aulas las actividades de lectura oral, y, además, los alumnos no tienen el condicionante de escribir la respuesta ajustándose a un espacio determinado, conducta que puede resultar difícil para muchos niños de este nivel de escolaridad.

No obstante, además de recordar que el número de casos analizados en lectura oral es la mitad de los que estudiamos en lectura silenciosa, nos parece interesante destacar que para interpretar bien estos resultados se han de tener en cuenta los que ya hemos expuesto en torno a las estructuras organizativas y estrategias utilizadas. Desconsiderarlos, podría llevarnos a falsas conclusiones.

Que los alumnos aporten, como grupo, más datos en el resumen oral que en el escrito, no debe interpretarse, en nuestro criterio, como que realizan mejores resúmenes, observación que parece clara si tenemos en cuenta que el 30,38 % de los niños aportan datos sueltos en el resumen oral. Si atendemos a los porcentajes de respuesta en cada una de las ideas, principales y secundarias, puede pensarse que, muchos de ellos, coinciden con algunas de las ideas que se analizan.

Desde esta misma perspectiva, nos parece bastante explicable que en el resumen escrito (lectura silenciosa) los mayores porcentajes los encontremos en el desarrollo de la idea principal primera (1.1 y 1.3) y que a medida que se avanza en la exposición del contenido, vaya decreciendo el porcentaje de respuestas positivas, para elevarse la frecuencia en el último dato que se expone (idea secundaria 3.3), coincidente con lo leído en último lugar. Este resultado aparece muy claramente reflejado en el resumen oral (idea secundaria 3.1).

En síntesis, valorando únicamente la calidad del contenido captado, se observa que en el resumen escrito pocos niños han comprendido y resaltan, al menos una, de las ideas principales del texto; en el mejor de los casos esto sucede en un tercio de la población que estudiamos. Se eleva el porcentaje hasta aproximadamente la mitad de la muestra, en los resúmenes orales.

Como conclusión general, estimamos que los resúmenes de los niños son pobres en general, tanto desde el punto de vista de la cantidad y calidad de las ideas que destacan, como desde un punto de vista estructural.

4. SINTESIS Y REFLEXIONES A ESTE ESTUDIO COMPLEMENTARIO

De los resultados que hemos analizado y comentado podemos entresacar algunos aspectos de interés:

- 1º Los niveles de respuesta en la captación y búsqueda de datos de los niños de 3º de E.G.B. de nuestro estudio, parecen muy condicionados por las exigencias de la actividad que deben realizar y por algunas condiciones externas a ellas.
- 2º La lectura motivada/activa, que incluye una breve explicación sobre lo que van a leer y las preguntas que deben encontrar, y el orden en la presentación de las preguntas (paralelo al de su exposición en el texto de lectura), facilitan la búsqueda de respuestas por parte del niño.
- 3º Responden bien como grupo (mayoritariamente) a las preguntas explícitas; tienen mayor problema cuando están desordenadas, aunque también, bajo esta condición, el porcentaje de éxitos es importante.
- 4º Las preguntas que entrañan mayores dificultades son preguntas implícitas, interpretativas y evaluativas, que se corresponden con habilidades lectoras superiores; requieren

análisis e inferencias.

- 5º Analizando el caracter de las preguntas con relación a las condiciones de aplicación, parece que las dificultades en la comprensión están más afectadas por la habilidad que el niño ha de poner en juego que por las características de la prueba, el tipo de texto y la extensión del mismo.
- 6º Responden por lo general bien a preguntas que se refieren al contexto o marco general ¿quién, dónde, cómo es ...?; los resúmenes, sin embargo, adolecen en su mayoría de los datos contextuales.
- 7º Sólo una minoría de los niños de nuestro estudio contestan bien a las tareas de resumen después de la lectura oral y silenciosa. La mayoría, copian o dicen literalmente, de forma íntegra o suprimiendo algún dato, o aportan datos sueltos, sin organizar. Existe alguna pequeña variación entre los resúmenes orales y escritos.
- 8º Las características de los resúmenes, sugieren que los niños operan de forma lineal y la observación, durante la aplicación de las pruebas, del modo de proceder de los niños para contestar a las preguntas, parece confirmar este rasgo. La mayoría de los alumnos leen y contestan a las preguntas por orden. Esto explicaría porque se les complica la actividad cuando las preguntas que se hacen no siguen el orden, aunque también puede estar insinuado que desconocen los aspectos organizativos de los textos.
- 9º Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio vienen a corroborar la situación de insuficiencia que presentan los escolares de 3º de E.G.B como grupo, respecto a los niveles de exigencia que se establecen en los programas oficiales para la comprensión de las lecturas. Tal vez se les esté exigiendo por encima de sus posibilidades, pues ¿se puede contar lo leído, emitir juicios críticos sobre ello, diferenciar lo real de lo imaginario, si resulta muy

difícil comprender la información que no está explícita, establecer relaciones por la linealidad con la que operan, diferenciar la información relevante de la que no lo es?.

NOTAS

- 1.- Véase referencia bibliográfica en el capítulo tercero.
- 2.- Iden.
- 3.- Véase referencia bibliográfica en el capítulo primero.

BLOQUE TERCERO
RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS
DEL PROGRAMA DE REFUERZO

INTRODUCCION Y BREVE DESCRIPCION DE LA SITUACION INICIAL DE LOS GRUPOS

El objetivo esencial de nuestro trabajo era, como ya señalábamos en páginas anteriores (Capítulo VI, Diseño de la investigación) controlar dos hipótesis que nos preocupaban:

- a) El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alumnos, especialmente los más retrasados y los que tienen dificultades pedagógicas.
- b) El aprovechamiento del refuerzo varía según se haga en pequeño grupo o con toda la clase y favorece indirectamente al resto de los alumnos.

Para probar estas hipótesis, necesitamos conocer la influencia que tiene el programa de refuerzo (variable independiente) sobre el rendimiento lector de los escolares, al finalizar el periodo durante el cual se aplicó, en las variables objeto de la intervención (variables dependientes). Recordamos que estos son:

1) En lectura oral:

- Nivel lector
- Modulación básica
- Errores, principalmente los de omisión, sustitución, adición, repetición, y vacilaciones, paradas o bloqueos.

2) En lectura silenciosa:

- Comprensión básica (lagunas, órdenes, búsqueda, rendimiento y seguridad en el nivel elemental) es decir, la familia de variables que hemos considerado representan los sectores más elementales en la comprensión.

No intentamos mejorar pues la velocidad, el tono y la

expresividad (modulación superior), la interpretación del cómic, ni de textos sintetizados.

Como ya hemos indicado, para valorar la efectividad del programa de refuerzo tomamos como criterio el progreso que hayan experimentado los diferentes grupos, mediante estudios comparativos entre grupos y dentro de cada grupo (comparaciones intergrupo e intragrupo). En los capítulos siguientes presentamos los resultados que hemos obtenido en estos estudios.

No obstante, antes de entrar en ellos pensamos que podría resultar interesante describir de forma breve la situación inicial que presentaba cada uno de los grupos antes de iniciar la aplicación del programa de refuerzo en los grupos experimentales. Con esta finalidad, recogemos en un cuadro resumen los niveles medios (y algunos porcentajes de casos en niveles muy deficitarios o de dominio) representativos de dicha situación. En el capítulo XI ampliaremos estos datos. Lo acompañamos de algunos gráficos descriptivos de las medias obtenidas por cada grupo y el total de la población.

Las tablas de medias y desviaciones típicas para cada una de las variables y grupos pueden consultarse en el capítulo XI. En el anexo IV presentamos la distribución de frecuencias y porcentajes por grupos, variables y niveles, antes de aplicar el programa de recuperación.

a) Situación inicial de las submuestras en lectura oral

En el cuadro que sigue exponemos el grupo o los grupos que están en mejores y peores condiciones de partida en cada una de las variables de la lectura oral. Hemos tenido en cuenta la puntuación media y los porcentajes de casos que se hallan en niveles de dominio o de clara insuficiencia.

**CUADRO RESUMEN DE LA SITUACIÓN EN LECTURA ORAL ANTES DEL TRATAMIENTO.
GRUPOS MEJORES Y PEORES EN CADA UNA DE LAS VARIABLES**

VARIABLES		GRUPOS MEJORES	GRUPOS PEORES
Nivel lector		<ul style="list-style-type: none"> - Control: <ul style="list-style-type: none"> . Media próxima nivel temático inferior. . 2/3 partes alcanzan niveles de dominio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Media, lectura silábica. - Refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . 20 % lectura silábica.
MODULACION	Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio apuntando o dominio inferior. . 2,9 % en situaciones nulas o muy deficitarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Niveles muy deficientes apuntando a medios. . 37,2 muy mal. - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . 40 % situaciones muy preocupantes.
	Superior: Expresividad y tono	<ul style="list-style-type: none"> - Control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . 25,7 en situación nula/muy deficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio nulo, de iniciación. . 93,3 % en situación negativa extrema - Refuerzo colectivo y resto de la clase. <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . Entre 60 y 75 % muy mal.
Velocidad		<ul style="list-style-type: none"> - Control: <ul style="list-style-type: none"> . Media 78 pp/m. . Sólo 8,6 % leen menos de 51 pp/m. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Media 59,5 pp/m. . 40 % menos de 51 pp/m. - Refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Media 62 pp/m. . 34,3 % menos de 51 pp/m.
ERRORES	Omisión	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio inferior. . Más del 75 % lo dominan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . 20 % muchos o excesivos errores.
	Adición	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo control: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio casi total, ausencia de errores de este tipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente con tendencia a bien.
	Sustitución	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio. 3/4 partes de la población. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . 40 % muchos o excesivos errores.
	Alteración	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo control: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio sin errores (100 %). 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio inferior 71,4 %.
	Unión/separación	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio inferior con tendencia a la perfección. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo y refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Dominio inferior. . Nadie en situación grave.
	Repeticiones	<ul style="list-style-type: none"> - Grupos experimentales: Refuerzo en pequeño grupo y colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente, - apuntando a insuficiente. . Dominan entre el 20 y 30 % 	<ul style="list-style-type: none"> - Control y resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . Dominan entre un 10 y 15 %.
	Vacilación/Paradas	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio dominio inferior. . 86 % lo dominan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . 20 % situación muy grave. - Grupo refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio, tendencia a dominio inferior. . Ninguno en situación muy precaria.

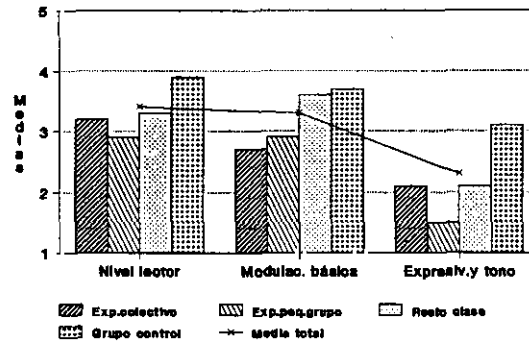
Como puede observarse, los grupos experimentales (refuerzo en pequeño grupo y refuerzo colectivo) presentan antes del pretratamiento una situación bastante más precaria en las variables de lectura oral que analizamos. Sólomente en los errores de repetición, vacilaciones y paradas o bloqueos, se invierte la situación, siendo precisamente estas dos submuestras o una de ellas las que tienen un nivel medio más elevado. En realidad, este dato resulta muy llamativo.

Obsérvese esta situación en el gráfico siguiente, en el que además, se aprecia, la superioridad de las puntuaciones medias del grupo control sobre el resto de los grupos y sobre la media total en la mayor parte de las variables.

LECTURA ORAL. PRETEST

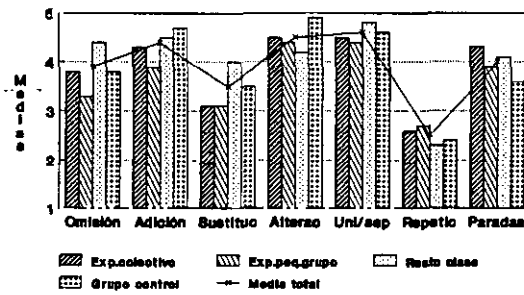
Medias por variables y grupos

NIVEL LECTOR Y MODULACIONES

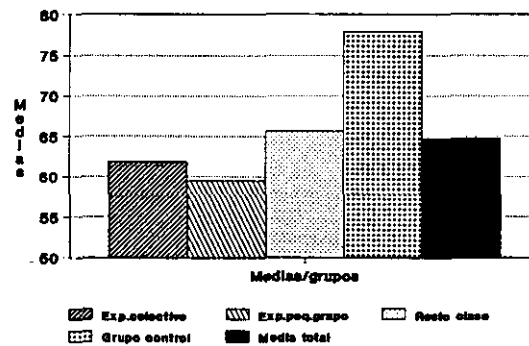


ERRORES EN LECTURA ORAL

Omisión, adición, sustitución, alteración, unión/separación, repetición, vacilación



VELOCIDAD LECTURA ORAL



b) Situación inicial de las submuestras en lectura silenciosa/Comprensión

En las variables de lectura silenciosa/comprensión se repiten las mismas notas características. Los grupos mejores son el de control y resto clase; los que están en peor situación los experimentales, estos están siempre por debajo de la media total, aquellos suelen superarla (véase gráfico siguiente). Dentro de estos dos grandes grupos diferenciadores, las submuestras que los constituyen se alternan, en general, en ostentar la peor y la mejor situación en cada una de las variables, como se refleja en el cuadro resumen siguiente:

CUADRO SINTESIS. GRUPOS MEJORES Y PEORES EN LAS VARIABLES DE COMPRENSION EN LECTURA SILENCIOSA ANTES DE IMPLEMENTAR EL PROGRAMA DE REFUERZO EN LOS GRUPOS EXPERIMENTALES

VARIABLES	GRUPOS MEJORES	GRUPOS PEORES
I. Comprensión básica: . Asociación de palabras a contextos.	<ul style="list-style-type: none"> - Resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio de dominio casi sin error. . 82 % ejecución perfecta. - Control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio dominio inferior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Media dominio inferior. . 40 % nivel medio insuficiente. - Refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Media dominio inferior. . 10 % muy deficiente.
. Ejecución de órdenes	<ul style="list-style-type: none"> - Resto clase y grupo control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio de dominio inferior. . Casi el 50 % dominan la tarea sin error. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo colectivo y en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . Dominan la tarea sin error en torno al 17%.
. Búsqueda sencilla	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo control y resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio insuficiente. . Más del 20 % lo dominan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . Ninguno en niveles de dominio; - 27 % muy deficientes. - Refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . 28 % niveles nulos y muy deficientes.
. Rendimiento global	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo control y resto clase: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio aprendizaje insuficiente. . Menos del 30 % niveles nulos y muy deficientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo en pequeño grupo y refuerzo colectivo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . Más del 50 % niveles nulos y muy deficitarios. . 20 % de los niños de refuerzo colectivo en situación nula.
. Seguridad	<ul style="list-style-type: none"> - Resto clase y grupo control: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio aprendizaje insuficiente. . Dominan más del 30 %. 	<ul style="list-style-type: none"> - Refuerzo colectivo y refuerzo en pequeño grupo: <ul style="list-style-type: none"> . Nivel medio muy deficiente. . 40 % muy deficitarios.

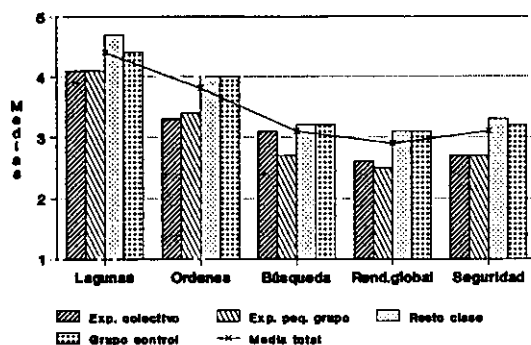
VARIABLES	GRUPOS MEJORES	GRUPOS PEORES
II. Comprensión textos complejos:		
. Bandas de dibujos	- Refuerzo en pequeño grupo: . Nivel medio muy deficiente. . Nadie en situación nula.	- Refuerzo colectivo: . Nivel medio nulo apuntando a muy deficiente. . 20 % desconocen la tarea (nulo).
. Lenguaje sintetizado	- Grupo control: . Nivel medio muy deficiente. . 17 % desconocen la tarea.	- Refuerzo en pequeño grupo: . Nivel medio nulo. . 46,2 % desconocen la tarea.
. Rendimiento global	- Grupo control y resto clase: . Nivel medio aprendizaje insuficiente. . 5 % nulos.	- Refuerzo colectivo y en pequeño grupo: . Nivel medio muy deficiente. . Más del 40 % nulos y muy deficientes.
. Seguridad en textos complejos	- Grupo control y resto clase: . Nivel medio aprendizaje nulo tendiendo a nivel de iniciación. . 40 % más errores que respuestas correctas.	- Refuerzo colectivo y refuerzo en pequeño grupo: . Nivel medio nulo. . Entre el 60 y 70 % eniten más errores que respuestas correctas.

VARIABLES	GRUPOS MEJORES	GRUPOS PEORES
<p>III. Comprensión bajo diferentes condiciones:</p> <p>. Lectura orientada, texto narrativo.</p> <p>. Lectura orientada, descripción.</p> <p>. Descripción, preguntas orales.</p> <p>. Narración larga, preguntas orales.</p> <p>. Rendimiento global</p> <p>. Seguridad</p>	<p>- Resto clase y grupo control:</p> <p>. Nivel medio dominio inferior apuntando a la perfección.</p> <p>. Menos del 5 % en situación insuficiente.</p> <p>. Dominio sin error, más del 80 %.</p> <p>- Resto clase:</p> <p>. Nivel medio dominio casi perfecto.</p> <p>. Casi el 90 % dominan sin error.</p> <p>- Resto clase:</p> <p>. Nivel medio insuficiente.</p> <p>. Poco más del 10 % muy deficiente.</p> <p>. 25 % dominan.</p> <p>- Resto clase:</p> <p>. Nivel medio insuficiente.</p> <p>. 3 % muy deficiente.</p> <p>. Dominan casi el 40 %.</p> <p>- Resto clase y grupo control:</p> <p>. Media, aprendizaje insuficiente.</p> <p>. 12 % resto clase muy deficiente.</p> <p>. Casi el 30 % grupo control muy deficiente.</p> <p>- Resto clase:</p> <p>. Nivel medio insuficiente, - apuntando a dominio inferior.</p> <p>. 5 % muy deficiente.</p> <p>. 15 % dominio sin error.</p>	<p>- Refuerzo colectivo y refuerzo en pequeño grupo:</p> <p>. Nivel medio dominio inferior.</p> <p>. 20 % situaciones muy deficientes e insuficientes.</p> <p>. Dominio sin error en torno al 50%</p> <p>- Refuerzo en pequeño grupo:</p> <p>. Nivel medio dominio inferior.</p> <p>. Sólo 40 % dominan sin error.</p> <p>- Refuerzo en pequeño grupo y refuerzo colectivo:</p> <p>. Nivel medio muy deficiente.</p> <p>. Entre el 30 y 40 % muy mal.</p> <p>- Refuerzo colectivo y en pequeño grupo:</p> <p>. Nivel medio muy deficiente, apuntando a insuficiente.</p> <p>. Más del 20 % (refuerzo colectivo) muy deficientes.</p> <p>- Refuerzo en pequeño grupo y colectivo:</p> <p>. Media; nivel muy deficiente.</p> <p>. Entre 48 y 60 % muy deficientes.</p> <p>- Refuerzo en pequeño grupo:</p> <p>. Nivel medio muy deficiente, apuntando a insuficiente.</p> <p>. 40 % muy deficiente.</p> <p>. Nadie en dominio sin error.</p>

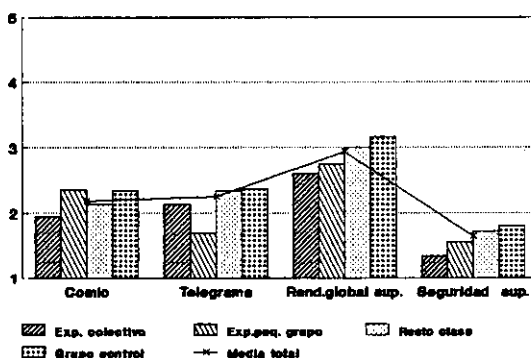
LECTURA SILENCIOSA/COMPRENSION. PRETEST

Medias por variables y grupos

COMPRENSION LECTORA BASICA

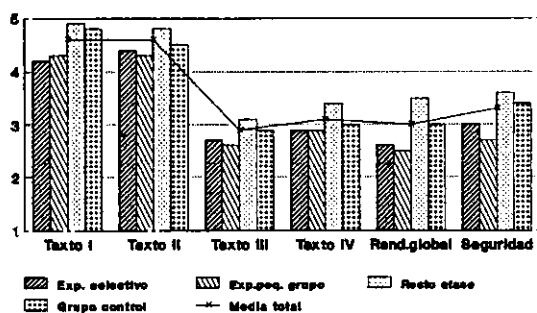


COMPRENSION TEXTOS COMPLEJOS



COMPRENSION: NARRACION Y DESCRIPCION

Diferentes condiciones de tarea y aplicación



CAPITULO IX

EFFECTOS DE LA RECUPERACION: COMPARACION INTERGRUPOS

En este capítulo, vamos a estudiar las diferencias que manifiestan los grupos (experimentales, resto clase y control), en cada una de las variables de lectura oral y silenciosa, al finalizar la implementación del programa de refuerzo. Tomamos como referencia los resultados aportados por el análisis de la covarianza en cada variable dependiente, utilizando como covariable la puntuación obtenida por los escolares en esa misma variable antes del tratamiento. También analizamos otras variables no proyectadas en nuestro programa de refuerzo.

Como ya hemos dicho con anterioridad, además de la comprobación paramétrica nos interesa utilizar pruebas estadísticas no paramétricas, dadas las características que presentan nuestros datos (escalas nominales o categoriales, distribuciones libres, etc.).

Recordamos que el objetivo central de nuestra investigación ha sido controlar los efectos positivos de la introducción de dicho programa de refuerzo, de forma que si los grupos experimentales, e incluso el grupo resto de la clase en los que se lleva a cabo el refuerzo en pequeño grupo, alcanzan niveles de comportamiento lector superiores al grupo control, pueda ser atribuido a los efectos producidos por el refuerzo.

1. DIFERENCIAS INTERGRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL

1.1 VELOCIDAD EN LECTURA ORAL

Número de palabras por minuto

TABLA IX.1
PUNTUACIONES MEDIAS Y AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	61,9	59,4	65,7	77,9
Postratamiento	72,1	67,7	80,3	86
Media ajustada	77,3	75,3	81,9	75,9

TABLA IX.2
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	802.2246	267.4082	1,9743	0,122
Error	115	15576.3300	135.4464		

La $F = 1,9743$ y su probabilidad (0,122) no nos permiten hablar de diferencias significativas. No obstante, si se contemplan las medias ajustadas podríamos hablar de tendencias de mayor progreso de unos grupos sobre otros, pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

1.2 NIVEL LECTOR.

Modo de lectura dominante (por sílabas, letras, frases)

TABLA IX.3
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,20	2,93	3,31	3,89
Postratamiento	4,00	4,00	4,43	4,20
Media ajustada	4,13	4,31	4,48	3,87

TABLA IX.4
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L.	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	6.0803	2.0268	6.9237	0,000 (1%)
Error	115	33.6635	0.2927		

TABLA IX.5
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	1.0471	0.0000		
Resto clase	3	2.7242 (0.0075)	1.0449	0.0000	
Control	4	-1.8153	-2.3601 (0.020)	-4.4452 (0.0000)	0.0000

Todos los grupos obtienen al finalizar el tratamiento de refuerzo una puntuación media que se sitúa en el nivel 4, nivel temático inferior o de lectura por frases con la posibilidad de bloquearse o de tener dificultades para leer alguna palabra. Si controlamos el efecto de la covariable, el grupo más bajo es el de control y los mejores, son el resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo, seguido del experimental que aglutina a sus compañeros; el grupo de los niños de refuerzo colectivo se encuentra algo más distanciado.

Los datos estadísticos nos permiten confirmar, con un nivel de confianza superior al 1 %, diferencias significativas entre los grupos. Así pues, el programa de refuerzo introduce variaciones: a) Significativas al 1% entre los niños del refuerzo colectivo y los del resto de la clase del refuerzo en pequeño grupo, a favor de estos últimos; pero también entre estos y el grupo control; b) Significativas al 5 % entre el grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo y el de control.

La modalidad de aplicación del programa (a toda la clase o en grupos reducidos de cuatro a seis alumnos) no ofrece diferencias significativas. Los grupos experimentales parecen, al finalizar el programa, equivalentes.

1.3 MODULACIÓN BÁSICA

Incluye matiz de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración.

TABLA IX.6
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,74	2,87	3,60	3,71
Postratamiento	4,17	4,13	4,20	3,83
Media ajustada	4,21	4,16	4,18	3,80

TABLA IX.7
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	3.5065	1.1688	2.7561	0.046 (5%)
Error	115	48.7702	0.4241		

TABLA IX.8
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-0.2346	0.0000		
Resto clase	3	-0.2068	0.0621	0.0000	
Control	4	-2.4535 (0.0156)	-1.7568	-2.4369 (0.0163)	0.0000

Los grupos que han recibido el refuerzo de modo directo (experimentales) y los niños del resto de la clase (¿efecto irradiación?) obtienen al finalizar el tratamiento un rendimiento medio de dominio inferior; el grupo control se mantiene en el nivel 3, de rendimiento insuficiente. Sólo progresan, realmente, los que han recibido el tratamiento y entre ellos, destaca el grupo de escolares que lo realizaron de modo colectivo.

Los resultados del análisis de la covarianza muestra diferencias significativas al nivel de confianza del 5 %, entre los grupos. Así pues, podemos aceptar que el programa de refuerzo ha sido efectivo, especialmente para el grupo colectivo, y ha mejorado también, de modo indirecto, al resto de la clase del grupo de refuerzo en pequeño grupo. En la matriz de pruebas T puede apreciarse la significatividad de las diferencias entre:

- El grupo experimental colectivo y el grupo control.
- Entre el resto clase y el grupo control.

No se observan, sin embargo, diferencias significativas entre los grupos experimentales.

1.4 EXPRESIVIDAD Y TONO

TABLA IX.9
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PONTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,14	1,53	2,09	3,14
Postratamiento	3,23	3,33	3,51	3,28
Media ajustada	3,34	3,77	3,65	2,85

TABLA IX.10
TABLA DE RESULTADOS ANALISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	10.6548	3.5516	6.6667	0.0000 (1%)
Error	115	61.2648	0,5327		

TABLA IX.11
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	1.8964	0.0000		
Resto clase	3	1.8156	-0.5244	0.0000	
Control	4	-2.5388 (0.0125)	-3.5563 (0.0005)	-4.1429 (0.0001)	0.0000

Al finalizar la implementación del programa de refuerzo, todos los grupos obtienen un rendimiento medio que se sitúa en igual nivel, pero si eliminamos el efecto de la covariable (media ajustada) el grupo peor situado (baja hasta casi un nivel en relación a los otros grupos) es el de control. Por el contrario, destacan los escolares tratados en pequeño grupo y sus compañeros.

Estadísticamente, podemos afirmar la superioridad de los niños de los grupos experimentales y del resto de la clase sobre el grupo control (matriz de pruebas T).

La modalidad de refuerzo no parece introducir variaciones significativas en los grupos experimentales. Tampoco puede probarse la diferenciación de estos grupos con respecto al resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo.

1.5 CORRECCIÓN DE ERRORES

Errores de omisión (letras, sílabas, palabras)

TABLA IX.12
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,77	3,26	4,43	3,83
Postratamiento	4,20	4,53	4,43	3,94
Media ajustada	4,22	4,60	4,37	3,95

TABLA IX.13
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	5.5157	1.8386	2.6974	0.049 (5%)
Error	115	78.3847	0.6816		

TABLA IX.14
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	1.5102	0.0000		
Resto clase	3	0.7647	-0.8643	0.0000	
Control	4	-1.3347	-2.5255 (0.0129)	-2.0684 (0.0408)	0.0000

Los niños de refuerzo en pequeño grupo son, también en esta variable, los mejor situados, y el grupo control el que obtiene, así mismo, un menor rendimiento.

Estadísticamente, existen diferencias significativas, al nivel de confianza del 5 %, entre los grupos, que afectan al grupo control respecto al experimental en pequeño grupo y al resto de la clase. Por tanto, nada nos impide aceptar que el programa de refuerzo ha introducido mejoras significativas en la corrección de errores de omisión en el grupo tratados en modalidad de pequeño grupo, mejora que afecta a sus propios compañeros. Por el contrario, no se aprecian diferencias significativas entre el resto de los grupos: experimentales entre si, entre estos y el grupo resto clase.

Errores de adición (letras, sílabas, palabras)

TABLA IX.15
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,34	3,93	4,49	4,71
Postratamiento	4,49	4,93	4,69	4,49
Media ajustada	4,49	4,97	4,68	4,47

TABLA IX.16
TABLA DE RESULTADOS ANALISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	3.1044	1.0348	2.8554	0.040 (5%)
Error	115	41.6755	0.3624		

TABLA IX.17
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	2.5220 (0.0130)	0.0000		
Resto clase	3	1.3201	-1.4941	0.0000	
Control	4	-0.1686	-2.5651 (0.0116)	-1.4850	0.0000

Todos los grupos tienen un rendimiento medio similar, aunque destacan el grupo de escolares tratados en pequeño grupo.

Estadísticamente, se puede afirmar a un nivel de confianza del 5 %, las diferencias entre los grupos, que afectan:

- 1) A los escolares de los grupos experimentales entre ellos.
- 2) A los niños de refuerzo en pequeño grupo con los de control.

Así pues, la modalidad de refuerzo aplicada produce mejoras significativas en los niños tratados en pequeño grupo, diferenciándoles respecto al grupo control y al experimental de refuerzo colectivo.

Errores de sustitución (letras, sílabas, palabras)

TABLA IX.18
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,11	3,07	4,00	3,51
Postratamiento	3,66	3,73	3,89	3,51
Media ajustada	3,72	3,81	3,79	3,51

TABLA IX.19
TABLA DE RESULTADOS ANALISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	1.7631	0.5877	0.6636	0.576
Error	115	101.8477	0.8856		

Los datos de este análisis de covarianza manifiestan que las diferencias entre los grupos, en esta variable, no son significativas. Sin embargo, si consideramos los cambios que acusan las medias (pre y postratamiento) y las medias ajustadas nos cabe sospechar que unos grupos avanzan más que otros, aunque no podríamos pasar de esta posición.

Errores de alteración del orden (de letras, sílabas o palabras)

TABLA IX.20
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,51	4,40	4,17	4,91
Postratamiento	4,97	5,00	4,94	4,91
Media ajustada	4,97	5,00	4,95	4,91

TABLA IX.21
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.1057	0.0352	0.7240	0.540
Error	115	5.5942	0.0486		

La F obtenida en esta variable y su probabilidad no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. Sin embargo, en la tabla de puntuaciones medias se observan tendencias de mejora en todas las submuestras, excepto en la del grupo control. Nos llama la atención que los niños del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo logran, en la situación postratamiento, dominar plenamente los errores de alteración del orden de letras, sílabas o palabras. No obstante la $F = 0,7240$ y su probabilidad (0,540) no nos permiten, como decíamos, pasar a afirmaciones más ambiciosas.

Errores de unión/separación de palabras

TABLA IX.22
MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS

PONTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,49	4,40	4,77	4,60
Postratamiento	4,86	4,80	4,94	4,71
Media ajustada	4,86	4,80	4,94	4,71

TABLA IX.23
TABLA DE RESULTADOS ANÁLISIS DE COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.9114	0.3038	1.9757	0.122
Error	115	17.6837	0.1538		

La $F = 1,9757$ y su probabilidad (0,122) no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos; aunque las medias de los grupos experimentales y del resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo son algo superiores a la que obtiene el grupo control, no podemos pasar de esta posición.

Errores de repetición (letras, sílabas, palabras, frases)

TABLA IX.24
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CON- TROL
Pretratamiento	2,63	2,73	2,26	2,37
Postratamiento	3,69	3,53	2,83	2,54
Media ajustada	3,65	3,47	2,87	2,56

TABLA IX.25
TABLA DE ANALISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	24.0831	8.0277	5.3897	0.002 (1%)
Error	115	171.2869	1.4895		

TABLA IX.26
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-0.4660	0.0000		
Resto clase	3	-2.6358 (0.0096)	-1.5793	0.0000	
Control	4	-3.7085 (0.0003)	-2.4065 (0.0177)	-1.0653	0.0000

Como puede observarse, el rendimiento medio de los grupos experimentales supera un nivel al de los grupos control y del resto de la clase.

La $F = 5,3897$ ($p \geq 0,05$) nos permite afirmar que el programa de refuerzo mejora y diferencia significativamente a los grupos que han sido tratados, respecto a los que no lo fueron. La matriz de pruebas T entre las medias ajustadas muestra:

- Diferencias significativas, al nivel de confianza del 1 %, entre el grupo experimental colectivo y el resto de la clase; entre el experimental colectivo y el de control.
- Diferencias significativas, al nivel de confianza del 5 %, entre el experimental en pequeño grupo y los escolares que integran el grupo control.

La modalidad de aplicación del programa (a toda la clase o sólo a un pequeño grupo) no parece introducir diferencias significativas. Así pues, el programa de refuerzo mejora a los escolares de los grupos experimentales, pero no produce diferencias entre ellos. Ambas modalidades podrían ser efectivas.

Errores de vacilación, paradas, bloqueos

TABLA IX.27
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,29	3,93	4,11	3,57
Postratamiento	4,49	4,33	4,51	3,97
Media ajustada	4,44	4,34	4,49	4,03

TABLA IX.28
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	4.0608	1.3536	2.4450	0.068
Error	115	63.6673	0.5535		

La $F = 2,4450$ y su probabilidad (0,068) no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos al nivel de confianza mínimo que habíamos establecido. No obstante, se observan tendencias que favorecen fundamentalmente a los grupos experimentales y al resto de los alumnos de las clases de refuerzo en pequeño grupo. De hecho, la matriz de pruebas T entre las medias ajustadas, muestra diferencias significativas, al nivel de confianza del 5 %, entre los escolares del refuerzo colectivo y los del grupo control; entre éste y el resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo, con valores T de -2,1789 y -2,5194 respectivamente, pero como decíamos, no podemos pasar a hacer afirmaciones ambiciosas.

2. DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA SILENCIOSA

2.1 COMPRENSIÓN BÁSICA

Reconocimiento y asociación de palabras a contextos escritos. Encontrar palabras que completan frases sencillas.

TABLA IX.29
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,13	4,07	4,71	4,42
Postratamiento	4,87	4,73	4,89	4,82
Media ajustada	4,95	4,82	4,82	4,82
N	46	15	66	67

TABLA IX.30
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.5409	0.1803	0.7250	0.538
Error	189	47.0008	0.2487		

La $F= 0,7250$ y su probabilidad (0,538) no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. No obstante, si se contemplan las medias ajustadas podríamos hablar de tendencias de mayor progeso de unos grupos sobre otros, pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

Ejecución de órdenes

Completar órdenes escritas de diferentes grados de dificultad.

TABLA IX.31
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,31	3,40	4,05	4,03
Postratamiento	4,37	4,53	4,42	4,39
Media ajustada	4,45	4,60	4,39	4,35
N	48	15	66	67

TABLA IX.32
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

PUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.8348	0.2783	0.5125	0.674
Error	191	103.7066	0.5430		

Los datos de este análisis de covarianza manifiestan que las diferencias entre los grupos, en esta variable, no son significativas. Sin embargo, si consideramos los cambios que acusan las medias (pretratamiento y postratamiento) y las medias ajustadas, nos cabe sospechar que unos grupos avanzan más que otros, aunque no podríamos pasar de esta posición.

Búsqueda en textos breves

Encontrar en textos breves y sencillos respuesta a preguntas escritas.

TABLA IX.33
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,09	2,73	3,18	3,21
Postratamiento	3,72	3,53	3,67	3,54
Media ajustada	3,73	3,62	3,65	3,52
N	46	15	66	67

TABLA IX.34
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	1.2792	0.4264	0.7821	0.505
Error	189	103.0390	0.5452		

La $F = 0,7821$ y su probabilidad (0,505) no nos permite hablar de diferencias significativas. No obstante, si se contempla las medias ajustadas podríamos hablar de tendencias a mayor progreso de unos grupos sobre otros, pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

Rendimiento lector básico.

Total de respuestas correctas en la comprensión básica. Valoración por baremo.

TABLA IX.35
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,57	2,47	3,06	3,13
Postratamiento	4,08	3,67	3,88	3,79
Media ajustada	4,25	3,89	3,80	3,68
N	49	15	66	67

TABLA IX.36
TABLA DE ANALISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	9.3239	3.1080	4.3235	0.006 (1%)
Error	192	138.0189	0.7188		

TABLA IX.37
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-1.4493	0.0000		
Resto clase	3	-2.7465 (0.0066)	-0.3430	0.0000	
Control	4	-3.5031 (0.0006)	-0.8494	-0.8464	0.0000

Los datos estadísticos nos permiten aceptar con un nivel de confianza superior al 1 % diferencias significativas entre los grupos.

Controlando los posibles efectos de la situación de partida podemos afirmar que el programa de refuerzo introduce variaciones significativas, al nivel de confianza del 1 %, entre el grupo de refuerzo colectivo y los grupos control y resto de la clase. No diferencia significativamente a los grupos experimentales entre si, ni a los escolares sometidos a refuerzo en pequeño grupo respecto a sus compañeros y al grupo control.

En la tabla de puntuaciones medias observamos que el grupo experimental de refuerzo colectivo tiene un rendimiento lector medio situado entre el nivel de dominio inferior (con algún error o imperfección secundaria), mientras que el resto de los grupos oscilan en la categoría de aprendizaje insuficiente. Entre estos, destaca el grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, seguido de sus compañeros con rendimientos medios ajustados que se aproximan al nivel de dominio.

Seguridad básica.

Porcentaje de errores sobre el total de respuestas

TABLA IX.38
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,71	2,73	3,30	3,22
Postratamiento	3,28	3,60	3,62	3,45
Media ajustada	3,38	3,69	3,56	3,41
N	49	15	66	67

TABLA IX.39
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	1.8990	0.6330	1.1209	0.342
Error	192	108.4313	0.5647		

El análisis de la covarianza no nos permite hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. No obstante, si se contemplan las medias ajustadas podríamos hablar de tendencias de mayor progreso de unos grupos sobre otros, pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

2.2 VARIABLES DE LA COMPRENSIÓN EN LA LECTURA DE TEXTOS COMPLEJOS

Interpretación del texto integrado en bandas de dibujos (Comic)

TABLA IX.40

PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REF. PEQUEÑO GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	1,95	2,36	2,13	2,34
Postratamiento	2,73	2,73	2,53	2,49
Media ajustada	2,81	2,66	2,55	2,43
N	37	11	62	61

TABLA IX.41

TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	3.2702	1.0902	3.9859	0.009 (1%)
Error	166	45.4044	0.2735		

TABLA IX.42

MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-0.8209	0.0000		
Resto clase	3	-2.3956 (0.0177)	-0.6565	0.0000	
Control	4	-3.3795 (0.0009)	-1.3348	-1.2172	0.0000

Los resultados estadísticos del análisis de la covarianza muestran diferencias significativas, al nivel de confianza del 1 %, entre el nivel medio de los grupos en la interpretación del texto del comic (variable no reforzada).

Después de la implementación del programa de refuerzo, todos los grupos obtienen unas puntuaciones medias que se sitúan en el nivel de iniciación en el aprendizaje de esta unidad (aprendizaje muy deficiente), pero destacan los grupos experimentales y, especialmente, el grupo de refuerzo colectivo que se diferencia del grupo resto clase ($p \leq 0,05$) y del grupo control ($p \geq 0,01$).

Así pues, el programa introduce variaciones significativas en los logros de los alumnos que han sido reforzados de modo colectivo en otras variables de lectura. No produce diferencia entre las dos modalidades de agrupamiento en las que se implementó el programa (colectivo y pequeño grupo).

Interpretación de textos sintetizados (Telegrama)

TABLA IX.43
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,13	1,69	2,34	2,37
Postratamiento	2.55	2.15	2.91	2.56
Media ajustada	2.59	2.34	2.88	2.52
N	45	13	64	59

TABLA IX.44
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	5.7951	1.9317	2.5236	0.059
Error	176	134.7186	0.7654		

Estadísticamente, no podemos demostrar con un nivel de confianza mínimo del 5 % (aunque el índice de probabilidad está muy próximo) la diferencia entre los grupos en la comprensión del texto escrito en forma de telegrama, y aunque las medias ajustadas apuntan hacia un mayor progreso de unos grupos respecto a otros, no podemos traspasar estos límites.

Rendimiento superior.

Total de respuestas correctas en las variables más complejas de la comprensión (comic, y textos sintetizados). Valoración con criterio normalizado.

TABLA IX.45
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,60	2,75	3,00	3,17
Postratamiento	3,85	3,92	3,86	3,62
Media ajustada	4,02	4,02	3,83	3,51
N	47	12	65	64

TABLA IX.46
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SOMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	8.1102	2.7034	3.8040	0.011 (1% - 5%)
Error	166	45.4044	0.2735		

TABLA IX.47
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	0.0197	0.0000		
Resto clase	3	1.1327	-0.7159	0.0000	
Control	4	-3.1084 (0.0022)	-1.9483 (0.0529)	-2.2121 (0.0282)	0.0000

Al eliminar el efecto de la covariable, los grupos experimentales obtienen rendimientos medios superiores a los otros dos grupos: resto clase y control.

El análisis de la covarianza muestra diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre los grupos, diferencias que afectan a los grupos experimental colectivo y al grupo resto clase respecto al de control. El grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, supera el margen de error que hemos fijado de forma que no podemos aceptar su diferenciación respecto al grupo control - ($T=-1,9483$; prob. 0,0529).

Por tanto, nada se opone para que podamos aceptar que el programa de refuerzo introduce mejoras significativas en el grupo experimental colectivo e irradia sus efectos en el grupo resto de la clase.

Seguridad superior.

Porcentaje de errores en relación con las respuestas dadas en la comprensión de textos complejos (comic, telegrama y anuncio).

TABLA IX.48
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	1,34	1,55	1,72	1,80
Postratamiento	2,26	2,09	2,41	2,40
Media ajustada	2,36	2,12	2,39	2,34
N	46	11	58	58

TABLA IX.49
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.6500	0.2167	0.4202	0.739
Error	168	86.6249	0.5156		

La F= 0,4202 y su probabilidad (0,739) no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. No obstante, si se contemplan las medias ajustadas podríamos hablar de tendencias de mayor progreso de unos grupos sobre otros, pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

2.3 OTROS ESTUDIOS SOBRE LA COMPRESION BASICA (PRUEBA COMPLEMENTARIA)

Búsqueda en textos narrativos con lectura previa motivada/explicada, preguntas explícitas y ordenadas.

TABLA IX.50
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,20	4,27	4,88	4,79
Postratamiento	4,78	4,73	4,92	4,78
Media ajustada	4,84	4,78	4,89	4,76
N	51	15	66	63

TABLA IX.51
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SOMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.6373	0.2124	1.1953	0.313
Error	190	33.7676	0.1777		

Los datos de este análisis de covarianza manifiestan que las diferencias entre los grupos, en esta variable, no son significativas. Sin embargo, si consideramos los cambios que acusan las medias (pre y postratamiento) y las medias ajustadas, nos cabe sospechar que unos grupos avanzan más que otros, aunque no podríamos pasar de esta posición.

Búsqueda en textos descriptivos bajo condiciones facilitadoras.

Explicación previa, preguntas ordenadas y explícitas.

TABLA IX.52
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	4,42	4,27	4,85	4,52
Postratamiento	4,60	4,40	4,80	4,79
Media ajustada	4,63	4,46	4,81	4,81
N	50	15	66	63

TABLA IX.53
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	2.2200	0.7400	2.9110	0.036 (5%)
Error	189	48.0443	0.2542		

TABLA IX.54
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-1.1393	0.0000		
Resto clase	3	1.8316	2.3560 (0.0195)	0.0000	
Control	4	1.8077	2.3520 (0.0197)	-0.0565	0.0000

Los datos estadísticos del análisis de la covarianza muestran diferencias significativas entre los grupos a un nivel de confianza del 5 % y, curiosamente, estas se producen a favor de los grupos que no han sido reforzados. El grupo control y el de los compañeros del refuerzo en pequeño grupo tienen un rendimiento medio ajustado igual, por encima del que logran los grupos experimentales.

La matriz de pruebas T pone, así mismo, de manifiesto que existen diferencias significativas, al nivel de confianza del 5 %, entre los grupos resto clase y grupo control con los escolares del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo. (Por muy poco no han logrado diferencias significativas con los alumnos de refuerzo colectivo).

Así pues, debemos aceptar que existen diferencias significativas entre el rendimiento medio de los grupos experimentales y los otros dos, pero que éstas no pueden ser achacadas al programa de refuerzo.

Búsqueda en textos descriptivos más complejos.

Preguntas orales, algunas implícitas y desordenadas.

TABLA IX.55
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,69	2,62	3,12	2,95
Postratamiento	3,52	3,61	3,77	3,54
Media ajustada	3,60	3,71	3,71	3,53
N	44	13	61	57

TABLA IX.56
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	1.0826	0.3609	0.8018	0.494
Error	170	76.5121	0.4501		

Los resultados del análisis de la covarianza no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. No obstante, en la tabla de puntuaciones medias se observan tendencias de progreso y las medias ajustadas apuntan hacia una mayor mejora de unos grupos respecto a otros, pero no podemos traspasar estos límites.

Narración larga y compleja.

Captación y búsqueda de datos en textos narrativos más largos y difíciles por condiciones de letra y aplicación.

TABLA IX.57
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,89	2,93	3,40	3,02
Postratamiento	3,35	3,13	3,36	3,29
Media ajustada	3,45	3,19	3,27	3,32
N	31	15	63	62

TABLA IX.58
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.8344	0.2781	0.9661	0.410
Error	166	47.7897	0.2879		

La $F = 0,9661$ y su probabilidad (0,410) no nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. No obstante, también en esta variable podríamos hablar de tendencias de mayor progreso de unos grupos sobre otros (medias ajustadas), pero no podemos pasar a hacer afirmaciones más ambiciosas.

Rendimiento lector III.

Total de aciertos en la comprensión de textos descriptivos y narrativos bajo condiciones de tarea y aplicación distintas. Criterio normalizado de valoración de resultados.

TABLA IX.59
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	2,56	2,47	3,55	3,13
Postratamiento	3,44	3,40	4,01	3,82
Media ajustada	3,85	3,73	3,75	3,79
N	36	15	66	63

TABLA IX.60
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SOMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	0.2437	0.0812	0.1573	0.925
Error	175	90.1850	0.5153		

Los resultados del análisis de la covarianza nos nos permiten hablar de diferencias significativas en el progreso de los grupos. Sin embargo, si consideramos los cambios que acusan las medias nos cabe sospechar que unos grupos avanzan más que otros, aunque no podríamos pasar de esta posición.

Este resultado, que no coincide con los obtenidos en el rendimiento lector básico y superior ya comentados (en los que hemos podido apreciar un importante progreso del grupo de refuerzo colectivo), nos obliga a advertir, para una mejor interpretación, que en la aplicación posttest tuvimos que desechar una clase entera de este grupo de refuerzo colectivo, debido a fallos en la aplicación de la última parte de la prueba (texto narrativo largo).

Seguridad en la comprensión de textos narrativos y descriptivos.

(Distintas condiciones de tarea y aplicación)

Porcentaje de errores sobre el total de respuestas emitidas.

TABLA IX.61
PUNTUACIONES MEDIAS Y MEDIAS AJUSTADAS POR GRUPOS.

PUNTUACIONES MEDIAS	GRUPOS			
	1. REFUERZO COLECTIVO	2. REFUERZO PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Pretratamiento	3,04	2,73	3,62	3,43
Postratamiento	3,88	3,40	4,00	3,63
Media ajustada	4,01	3,66	3,88	3,60
N	50	15	66	63

TABLA IX.62
TABLA DE ANÁLISIS DE LA COVARIANZA

FUENTES DE VARIACION	G.L	SUMA DE CUADRADOS	MEDIA CUADRATICA	F	PROBAB.
Entre grupos ajustada	3	5.4510	1.8170	4.2243	0.006 (1%)
Error	189	81.2946	0.4301		

TABLA IX.63
MATRIZ DE PRUEBAS T ENTRE LAS MEDIAS AJUSTADAS DE LOS GRUPOS

		1	2	3	4
R. colectivo	1	0.0000			
R. pequeño grupo	2	-1.8086	0.0000		
Resto clase	3	-0.9920	1.1631	0.0000	
Control	4	-3.2520 (0.0014)	-0.3070	-2.4463 (0.0153)	0.0000

Controlando los efectos de la situación inicial, el grupo experimental de refuerzo colectivo, seguido de los niños del grupo resto clase, obtienen un rendimiento medio superior que les diferencia estadísticamente de los otros dos grupos, aunque no entre ellos.

Efectivamente, la matriz de pruebas T, revela diferencias significativas, al nivel de confianza del 1 %, entre el grupo experimental colectivo y el grupo control; al 5 % entre el grupo de compañeros del refuerzo en pequeño grupo (resto clase) y el de control. No existen diferencias significativas entre los grupos experimentales (ciertamente por muy poco), ni entre alguno de estos y el grupo de escolares del resto de la clase.

Así pues, nada nos impide aceptar que el programa de

refuerzo ha introducido variaciones importantes en el nivel de seguridad medio (lectura sobre textos y tareas diferentes) de los escolares del grupo de refuerzo colectivo respecto al de control; el tiempo transcurrido y el posible "efecto irradiación" diferencia también a los grupos control y resto de la clase de refuerzo. Debemos aceptar, por el contrario, la equivalencia entre los grupos experimentales y de estos, con el grupo "resto clase".

3. PRESENTACION Y DISCUSION DE LAS APORTACIONES MAS DESTACADAS DE ESTE ESTUDIO

Los resultados anteriores nos permiten apreciar algunos efectos relevantes de la implementación del programa de refuerzo.

Desde una perspectiva general destacamos los siguientes hallazgos:

- a) Se advierte mayor progreso de los grupos experimentales en relación con el grupo control.
- b) El avance del grupo constituido por el resto de la clase es mayor que el que manifiesta el grupo control.
- c) No se aprecian diferencias significativas entre los grupos experimentales (excepto en corrección de errores de adición).
- d) Han mejorado más las variables de lectura oral que las que valoramos en lectura silenciosa.

El análisis detallado del comportamiento lector por variables nos conduce a diferenciar estos aspectos:

- a) En lectura oral, los escolares de los grupos experimentales y el resto clase han progresado en el aprendizaje de todas las variables que se incluían en el programa de refuerzo (nivel lector, modulación básica, corrección de errores de omisión, adición y repetición) excepto en sustituciones y vacilaciones, y en el nivel lector el grupo experimental colectivo.

Concretamos, también, que estos niños han mejorado la expresividad y el tono (modulación superior), tal vez como

consecuencia o efecto colateral de la ejercitación en otras variables.

- b) En lectura silenciosa, se advierte progreso del grupo experimental colectivo en el rendimiento global básico y superior, interpretación del texto integrado en bandas de dibujos y seguridad en la comprensión de textos, tareas y condiciones de aplicación distintas.

Las variables muy elementales (selección de palabras adecuadas al contexto de la frase, ejecución de órdenes, búsqueda en textos narrativos fáciles) con porcentajes próximos al techo de la prueba, no han dado lógicamente diferencias significativas entre los grupos experimentales y el de control.

Otras variables dependientes se analizan mediante algunos items tal vez demasiado difíciles para los niños de esta edad y, aunque se hubieran reforzado, resultaría prácticamente imposible que las llegaran a responder bien como grupo; sólo hemos encontrado casos individuales. No obstante se observan ciertas tendencias en los grupos experimentales a superar el nivel del grupo control (medias ajustadas).

Otra posible explicación puede apuntar hacia el propio programa de refuerzo, ya que el sistema variaba en lectura oral (procedimiento directo: ejecución centrada en la tarea que se deseaba mejorar) respecto a lectura silenciosa (procedimiento indirecto: estrategias y conocimientos para facilitar la búsqueda y captación de datos).

Por estos motivos, sentimos la necesidad de buscar confirmación en otros estudios: pruebas no paramétricas, para el análisis intergrupos e intragrupos; descripción cualitativa, en términos de porcentajes, de la situación de los grupos antes y después del tratamiento; y, finalmente, la evaluación del programa por parte de los profesores que

lo aplicaron en sus clases. Estudios que presentamos y comentamos en los siguientes capítulos.

Desde la perspectiva del comportamiento de los grupos en el progreso del aprendizaje lector, advertimos las siguientes tendencias:

- a) Los escolares que recibieron el refuerzo en pequeño grupo han progresado mucho, aunque sólo se diferencian significativamente del grupo control en las variables de lectura oral: a) corrección de errores de omisión; b) corrección de errores de adición; c) errores de repetición; d) nivel lector; e) tono y expresividad (modulación superior).

En los errores de adición logran también diferenciarse del grupo experimental colectivo.

Los datos obtenidos no nos permiten en cambio hablar de diferencias significativas en las variables de la lectura silenciosa / comprensión. Tal vez hubiesen variado los resultados de ser una población más amplia.

- b) El grupo experimental colectivo se diferencia significativamente del grupo control en tres variables de la lectura oral: a) modulación básica de puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones; b) expresividad y tono o modulación superior; c) corrección de errores de repetición; y en cuatro de la silenciosa: 1) rendimiento global básico; 2) rendimiento global superior; 3) interpretación del texto escrito integrado en bandas de dibujos; 4) seguridad en la comprensión de textos, tareas y condiciones de aplicación distintas).

Se diferencia también significativamente del grupo resto clase en la corrección de errores de repetición, rendimiento global básico y en la interpretación del texto escrito en bandas de dibujos (comic).

Desde esta perspectiva, parece que la modalidad de refuerzo colectivo da mejores resultados que la realizada en pequeño grupo para mejorar la captación de datos.

- c) El grupo resto clase ha obtenido diferencias significativas respecto al grupo control en cuatro variables de la lectura oral y en dos de la lectura silenciosa: 1) nivel lector; 2) modulación básica; 3) modulación superior; 4) corrección de errores de omisión; 5) rendimiento global superior; 6) seguridad en la comprensión de textos, tareas y condiciones de aplicación distintas. Ha obtenido el mayor rendimiento medio ajustado en el nivel lector.

Los datos hallados, parecen confirmar nuestras expectativas hacia el refuerzo por irradiación que se manifiesta de forma más clara en la lectura oral.

- d) Finalmente, el grupo control sólomente aventaja y se diferencia significativamente de los grupos experimentales en la búsqueda de datos en textos descriptivos motivados.

En síntesis, los resultados obtenidos en el análisis de la covarianza vienen a confirmar la hipótesis tercera de nuestro estudio y parte de la cuarta, esto es, la efectividad del refuerzo aplicado en situación de clase para mejorar los casos más retrasados; beneficia por irradiación al resto de la clase en la que se aplica el programa de refuerzo. Sin embargo, no podemos afirmar en términos generales, que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo sea más efectiva que la de refuerzo colectivo, es decir, que exista variación en el aprovechamiento del programa en función de la modalidad de aplicación (hipótesis cuarta).

En los cuadros que exponemos a continuación, hemos recogido la descripción de los resultados del análisis de la covarianza.

CUADRO IX.3

A.- CUADRO SINTESIS. DIFERENCIAS INTERGRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL (Análisis de covarianza)

VARIABLES		SIGNIF	GRUPOS A LOS QUE AFECTAN LAS DIFERENCIAS
DEPENDIENTES	Nivel lector	1 %	. Resto clase con experimental colectivo (1 %) . Resto clase con grupo control (1 %) . Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	Modulación básica (puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones)	5 %	. Experimental colectivo con grupo control (5 %) . Resto clase con grupo control (5 %)
	Corrección de errores:		
	. Omisión	5 %	. Experimental pequeño grupo y grupo control (5 %) . Resto clase y grupo control (5 %)
	. Adición	5 %	. Experimental pequeño grupo con experimental colectivo (5 %) . Experimental pequeño grupo con grupo control (5 %)
	. Repeticiones	1 %	. Experimental colectivo y resto clase (1 %) . Experimental colectivo y control (1 %) . Experimental pequeño grupo y control (5 %)
NO REFORZADA	Modulación superior (expresividad y tono)	1 %	. Experimental colectivo con grupo control (5 %) . Experimental pequeño grupo con control (1 %) . Resto clase con grupo control (1 %)
VARIABLES CON DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS			
DEPENDIENTES	. Errores de sustitución de letras, sílabas o palabras. . Vacilaciones, paradas, bloqueos.		
NO REFORZADAS	. Velocidad en lectura oral. . Errores de alteración del orden de letras, sílabas o palabras. . Errores de unión/separación de contextos.		

Cuadro IX.3 (continuación)

A.- CUADRO SINTESIS. DIFERENCIAS INTERGRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA SILENCIOSA/COMPRESION

VARIABLES		SIGNIF	GRUPOS A LOS QUE AFECTAN LAS DIFERENCIAS
DEPEN- DIENTES	Rendimiento global básico	1 %	. Experimental colectivo con resto clase (1 %) . Experimental colectivo con grupo control (1 %)
	Búsqueda en textos descriptivos fáciles (preg. ordenadas y explícitas).	5 %	. Resto clase con experimental pequeño grupo (5 %) . Control con experimental pequeño grupo (5 %)
	. Seguridad en la comprensión de textos, tareas y condiciones distintas.	1 %	. Experimental colectivo con grupo control (1 %) . Resto clase con grupo control (5 %)
NO REFOR- ZADAS	Interpretación bandas de dibujos	1 %	. Experimental colectivo con resto clase (5 %) . Experimental colectivo con control (1 %)
	Rendimiento global superior (comprensión textos complejos)	(5 %)	. Experimental colectivo con control (1 %) . Resto clase con control (5 %)
VARIABLES CON DIFERENCIAS NO SIGNIFICATIVAS			
DEPEN- DIENTES	. Reconocimiento y asociación de palabras a contextos. . Ejecución de órdenes. . Búsqueda en textos cortos. . Seguridad en la comprensión básica . Búsqueda en textos narrativos: - Preguntas ordenadas y explícitas - Narrativo largo, preguntas desordenadas. . Búsqueda en textos descriptivos complejos. . Rendimiento global en la comprensión de textos, tareas y condiciones de aplicación distintos.		
NO REFOR- ZADAS	. Comprensión textos sintetizado. . Seguridad en la comprensión de textos complejos.		

4. CONTRASTE NO PARAMETRICO DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS

En realidad y como veremos seguidamente, existe una coincidencia bastante notable entre los resultados obtenidos por análisis de covarianza y los que nos aportan las pruebas no paramétricas, especialmente en el sector de la lectura oral. Hay mayor discrepancia en la lectura silenciosa.

Por este motivo, vamos a presentar, en tablas conjuntas los datos que nos aportan las pruebas de Mood, Ji-cuadrado y, en el caso de la velocidad en lectura oral, la de Kruskal-Wallis, sin detenernos en el análisis minucioso de las distintas variables.

En las tablas, incluimos en el margen izquierdo (para que pueda verse la correspondencia) el nivel de significatividad de cada variable en el análisis de la covarianza.

4.1 RESULTADOS ESTADISTICOS EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA

a) Lectura oral

Aunque en algunas variables varia el nivel de significación (dentro de los límites que habíamos establecido) obsérvese la coincidencia general. Se exceptúan los errores de alteración y la velocidad; en ambas variables el análisis de covarianza muestra diferencias no significativas, y los contrastes no paramétricos, diferencias al nivel de confianza del 5 %.

TABLA IX.64

TABLA COMPARATIVA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS
(CONTRASTE NO PARAMÉTRICOS)

SIG- NIF. COVA- RIAN- ZA	VARIABLES	Ji - CUADRADO			Ji - CUADRADO *			MOOD *		
		VALOR	D.F.	SIGN	VALOR	D.F.	SIGN	VALOR	D.F.	SIGN
1 %	Nivel lector	29,85	9	1 %						
5 %	Modulación básica	42,466	21	1 %						
1 %	Modulación superior	51,945	15	1 %	54,499	27	1 %	21,82	3	1 %
5 %	Errores graves. Omisiones	36,626	18	1 %						
5 %	Adiciones	25,051	15	5 %	54,493	33	1 %	13,66	3	1 %
No	Sustituciones	26,391	21	No						
No	Alteraciones	23,162	12	5 %						
No	Errores leves. Unión/separación	10,962	12	No						
1 %	Repeticiones	33,652	21	5 %	28,651	33	No sign	4,86	3	No sign
No	Vacilaciones	8,391	12	No						
No	Velocidad	KRUSKAL-WALLIS								
		9,32	3	5 %				9,17	3	5 %

(*).- Se han agrupado las variables señaladas por la separación en la tabla.

b) Lectura silenciosa/comprehensiva

TABLA IX.65
TABLA COMPARATIVA DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS
(CONTRASTES NO PARAMÉTRICOS)

SIG- NIF. COVA- RIANZA	VARIABLES	Ji - CUADRADO			Ji - CUADRADO *			HOOD *		
		χ^2	D.F.	SIGN	χ^2	D.F.	SIGN	χ^2	D.F.	SIGN.
No	Elección de contenidos	33,055	21	5 %	69,568	42	1 %	15,83	3	1 %
No	Ejecución de órdenes	27,331	18	No						
No	Búsqueda en textos sencillos	42,308	21	1 %						
1 %	Bandas dibujos. Conic	41,555	15	1 %	39,021	24	5 %	15,00	3	1 %
No	Texto sintetizado: Telegrama	21,054	21	No						
1 %	Rendimiento básico	37,476	15	1 %	51,502	30	5 %	20,62	3	1 %
5 %	Rendimiento superior	27,857	21	No						
No	Seguridad básica	22,006	18	No	28,25	24	No	6,11	3	No
No	Seguridad superior	11,116	15	No						

(*) Incluye agrupación de variables señaladas por la separación en la tabla.

En este caso, no coinciden los datos en las variables elección de contenidos y búsqueda en textos sencillos y en el rendimiento superior. Como puede apreciarse en las dos primeras, las diferencias son significativas en los contrastes no paramétricos, y no significativos en los paramé-

tricos. En el rendimiento superior, ocurre a la inversa. Dado que esta parte se valora con criterios normalizados, posiblemente sean más seguros los datos aportados por el análisis de la covarianza. En elección de contenidos y búsqueda, tendríamos que analizar con mayor detalle la distribución de las poblaciones.

No obstante, y en términos generales, los datos resultan también bastante coincidentes.

c) Comprensión en textos con diferentes condiciones

TABLA IX.66
CONTRASTES NO PARAMETRICOS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS

SIGNIF. COVARIANZA	VARIABLES	Ji - CUADRADO		
		χ^2	D.F.	SIGN.
No	Narración motivada	47,626	15	1 %
5 %	Descripción motivada	22,645	18	No
No	Descripción preguntas orales, implícitas, desordenadas	28,702	21	No
No	Narración amplia. Preguntas orales, desordenadas	19,270	24	No
No	Rendimiento III	31,409	12	1 %
5 %	Seguridad III	23,713	15	No

Por tratarse de una prueba complementaria, sólo hemos aplicado el Ji-cuadrado por variables diferenciadas y como podemos apreciar, los resultados son más contradictorios. No obstante, y comprobados los datos sobre la normalidad de las distribuciones, pensamos que pueden ser, en general más fiables, los que aportan las pruebas no paramétricas para las dos primeras variables; en cambio para las cuatro últimas, puede ser más fiable el análisis de la covarianza. Curiosamente, entre las pocas variables que tienen distribuciones dentro de los márgenes

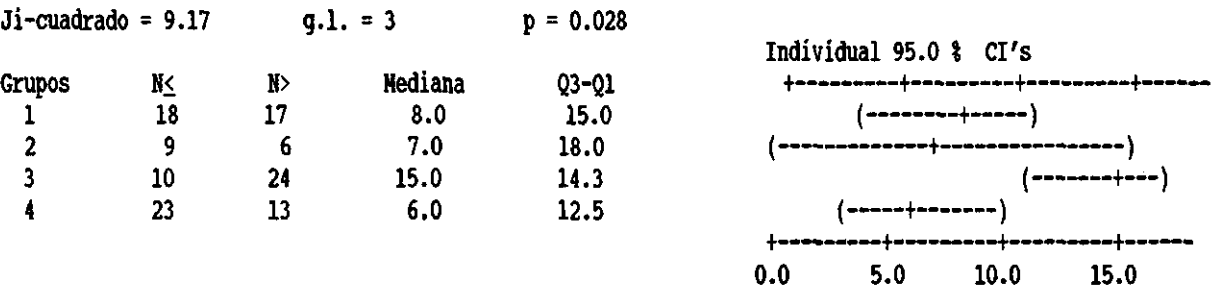
de la normalidad destacan las cuatro últimas variables de esta prueba. En las dos primeras, muy básicas, como se recordará, hay un claro sesgo a la derecha (asimetría negativa).

4.2 ESTUDIO DE LOS DATOS APORTADOS POR LA PRUEBA DE LA MEDIANA

Para comprender mejor la situación media de los grupos, los que han progresado más y los que lo hacen en menor grado, expondremos algunos datos de la prueba de Mood por ser bastante intuitivos y permitirnos su representación gráfica.

4.2.1 Lectura oral

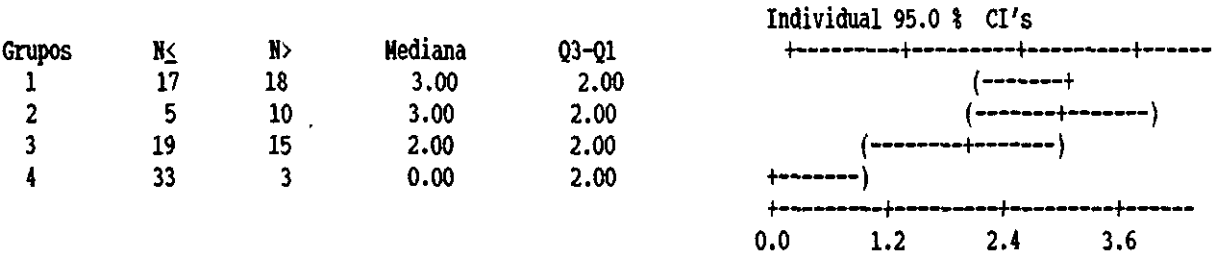
Velocidad en lectura oral.



En esta variable, que no se ha reforzado, se observa un avance considerable del grupo resto clase; el que menos el grupo control. En este último grupo, la frecuencia de niños que retroceden o se mantienen es superior a la de los que avanzan de nivel, mientras que en aquel grupo son mayoría los escolares que avanzan.

Modulación básica y superior

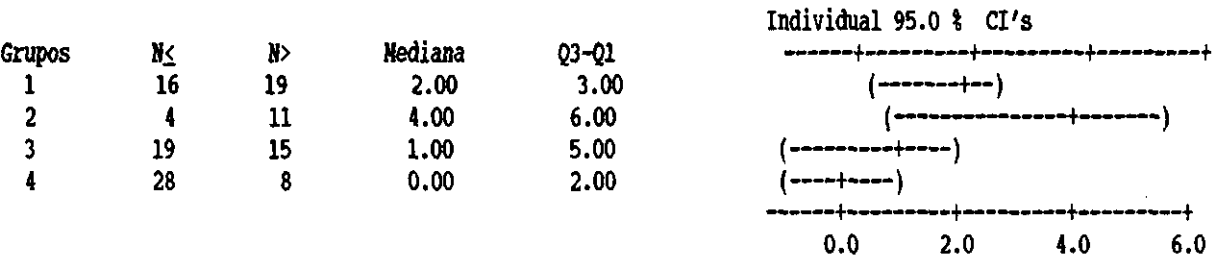
Ji-cuadrado = 21.82 g.l. = 3 p = 0.000



Las diferencias entre los grupos, son en estas variables mucho más acusadas. Puede apreciarse el importante avance de los niños que han sido reforzados en pequeño grupo (grupo 2), y en cambio, como caso extremo, el escaso progreso del grupo 4, de control. No obstante los grupos experimentales parecen equivalentes, tienen la misma mediana.

Errores graves de adición, omisión, sustitución, alteración

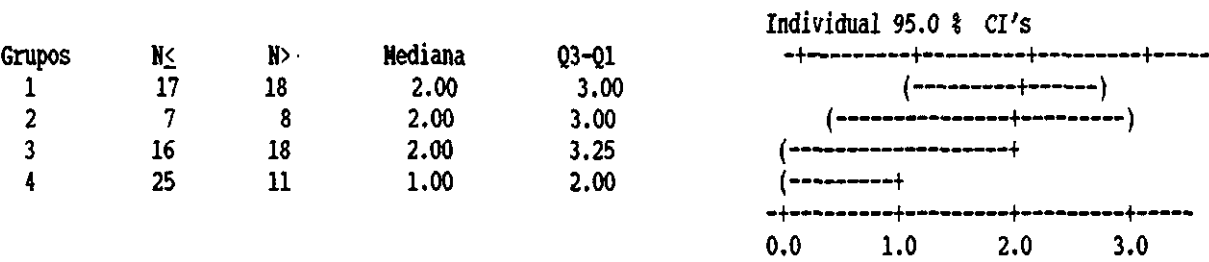
Ji-cuadrado = 13.66 g.l. = 3 p = 0.004



En la corrección de errores, observamos una situación similar a la anterior. Avance espectacular de los niños de refuerzo en pequeño grupo, y práctico estancamiento de los niños de control. Entre medias el grupo experimental de refuerzo colectivo y resto clase, aquellos mejores que estos.

Errores de unión/separación, repeticiones y paradas o bloques/vacilaciones

Ji-cuadrado = 4.86 g.l. = 3 p = 0.183

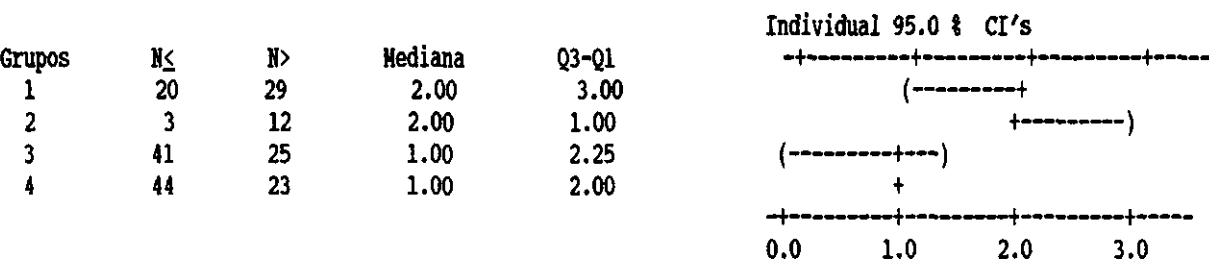


En la corrección de errores leves, aunque importantes, los grupos experimentales y el resto clase muestran una situación prácticamente idéntica. Por debajo de ellos, predominando los que se mantienen o retroceden, el grupo control.

4.2.2 Lectura silenciosa

Variables elementales de la comprensión: lagunas, órdenes, búsqueda sencilla

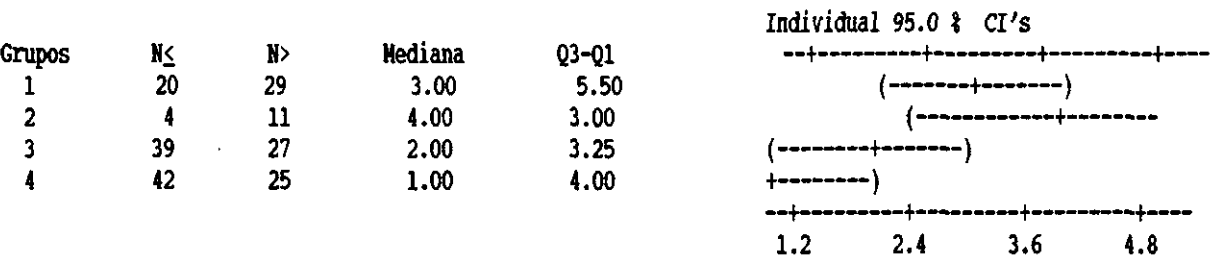
Ji-cuadrado = 15.83 g.l. = 3 p = 0.001



En estas variables de la comprensión básica, los grupos experimentales están muy próximos y, por el contrario, y en el lado de menor progreso, los grupos de control y resto clase; ambos parecen grupos equivalentes.

Aprovechamiento global en comprensión lectora (1ª y 2ª parte de la prueba principal)

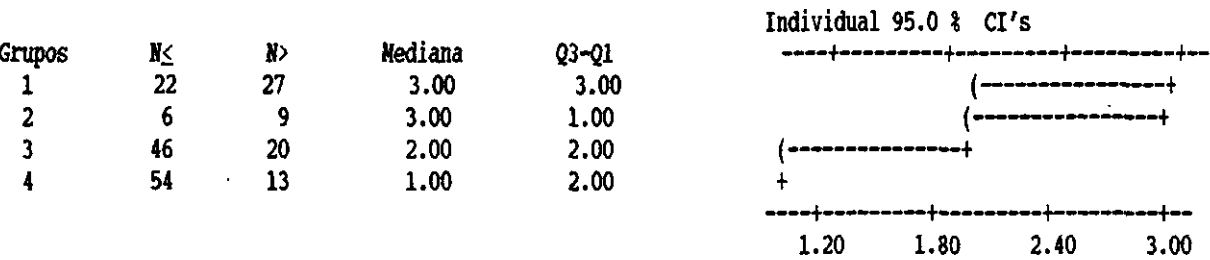
Ji-cuadrado = 10.60 g.l. = 3 p = 0.014



Puede observarse que el avance del pequeño grupo es importante, le sigue el grupo experimental de refuerzo colectivo, el de los compañeros del refuerzo en pequeño grupo y el grupo control. Las medianas son diferentes en todos los grupos.

Rendimiento lector global mas rendimiento lector superior (Valoración por criterio normalizado)

Ji-cuadrado = 20.62 g.l. = 3 p = 0.000



En la variable rendimiento global inferior o básico mas superior, los grupos experimentales manifiestan una situación de progreso superior a la de los otros dos grupos. El grupo de control, progresa mucho menos que el residual o grupo resto clase.

Seguridad en los niveles básico y superior

χ^2 -cuadrado = 6.11 g.l. = 3 p = 0.107

Grupos	N≤	N>	Mediana	Q3-Q1	Individual 95.0 % CI's
1	25	24	1.00	1.50	+-----+-----+-----+-----+
2	6	9	2.00	2.00	+-----+-----)
3	39	27	1.00	2.00	(-----+-----+-----)
4	46	21	1.00	2.00	+-----+-----)
					+ -----+-----+-----+-----+
					1.20 1.80 2.40 3.00

El grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo obtiene un progreso mayor, aunque en esta variable no existen diferencias significativas. No obstante, obsérvese que sólo en este grupo de refuerzo en pequeño grupo hay más niños en la situación de avance; en el resto predominan los que se mantienen o retroceden.

4.3 ALGUNAS CONCLUSIONES

Estos resultados, vienen a confirmar varias de las notas que habíamos destacado en el análisis de la covarianza.

- a) Los grupos experimentales son en general grupos equivalentes. Esta similitud hace pensar que la modalidad de aplicación del plan de recuperación, no es un factor esencial de diferenciación.
- b) Estos mismos grupos experimentales, avanzan de modo considerable y se diferencian significativamente del grupo control. Parece que el programa de refuerzo ha mejorado a los niños que presentaban deficiencias. Quizás más importante que la modalidad de aplicación del programa, es el hecho de aplicarlo, de ayudar a los niños con dificultades.
- c) El grupo resto clase en general ha avanzado más que el de

control y, menos que los grupos experimentales. No obstante, en algunas variables, pocas, se muestra muy parecido al grupo control y en otras, también pocas, no parece diferenciarse de los grupos experimentales.

En el capítulo siguiente abordamos el estudio de la amplitud y significación del progreso que experimenta cada grupo, y la posible confirmación de estos resultados.

CAPITULO X

EL PROGRESO INTRAGRUPO

Los resultados que hemos analizado hasta ahora sugieren que los grupos experimentales han avanzado de forma considerable, logrando al finalizar el plan de recuperación, cuando menos, equipararse al grupo control, e incluso superarlo. Por el contrario, los niños del grupo control manifiestan un progreso que, aparentemente, es pequeño.

Como complemento de los datos anteriores nos pareció interesante analizar el progreso interno que se manifiesta en cada grupo entre la situación pretratamiento y la postratamiento en cada una de las variables. Entendemos, como ya hemos indicado, que todos los grupos deberían progresivamente elevar el grado de ejecución en las tareas de lectura y, especialmente, en el periodo escolar que estamos tratando, caracterizado por algunos autores como etapa de progreso rápido, perfeccionamiento y automatización de los mecanismos adquiridos en el estadio anterior. Debemos esperar, por tanto, que todos los grupos progresen y que el signo de las diferencias sea a favor de la situación postratamiento en la mayor parte de las variables y grupos (en prácticamente todas las submuestras hemos observado niños en niveles iniciales que aún podrían mejorarse), aunque también cabe la posibilidad de que algunos retrocedan.

No obstante, y en función de los resultados anteriores, podemos plantear que los niños que han recibido el programa de refuerzo presentan una situación interna entre las situaciones pretest/posttest más diferente que los que no lo han recibido, es decir, han seguido el proceso normal de aprendizaje escolar.

Como viene siendo habitual, presentaremos primero los resultados de la lectura oral, para comentar seguidamente los que se refieren a las variables de la comprensión.

1. SIGNIFICATIVIDAD DEL PROGRESO INTRAGRUPO EN LA LECTURA ORAL

TABLA X.1
 VARIABLES DE LECTURA ORAL: VELOCIDAD, NIVEL LECTOR, MODULACION BASICA Y SUPERIOR

VARIABLES	GRUPOS	N	CASOS QUE VARIAN*	MEJOR N° DE SIGNOS DIFERENTES**	T/Z ***	PROBAB.
Velocidad	1. Exp. colectivo	35	31	6	38,5/-4,11	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	12	2	9,00	0,0186
	3. Resto clase	35	35	2	17,5/-4,87	0,0000
	4. Control	35	33	5	67,00/0,69	0,2451
Nivel lector	1. Exp. colectivo	35	24	0	0,000	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	13	0	0,0	0,0002
	3. Resto clase	35	32	0	0,00/-4,94	0,0000
	4. Control	35	15	2	16,00	0,0125
Modulación básica	1. Exp. colectivo	35	31	0	0,00/-4,86	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	9	0	0,00	0,0039
	3. Resto clase	35	21	4	32,00	0,0037
	4. Control	35	21	9	98,00	0,5430
Modulación superior	1. Exp. colectivo	35	26	0	0,00/-4,46	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	14	0	0,00	0,0001
	3. Resto clase	35	30	0	0,00/-4,78	0,0000
	4. Control	35	16	6	50,00	0,3520

(*) Número de casos que varían respecto a la situación inicial (avanzan o retroceden)

(**) Menor número de signos diferentes parecidos: número de casos con diferencias a favor del pretratamiento, es decir que retroceden, aunque también pueden ser de avances, si representan el menor signo.

(***) Rango de signos menos frecuentes (T).

Para muestras mayores a 25 se obtiene la puntuación Z

Al comparar la situación en que se encontraban los niños antes de iniciar el tratamiento en los grupos experimentales con la final, postratamiento, y habiendo transcurrido algo más de la mitad del curso escolar (Noviembre-Abril), los grupos presentan las siguientes notas destacadas en las variables velocidad, nivel lector, modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de

interrogación y admiración y en la modulación superior, tono y expresividad:

- El grupo de refuerzo colectivo y el de los compañeros de refuerzo en pequeño grupo (1 y 3) muestran una situación significativamente diferente con un nivel de confianza superior al 1 %.
- Los niños del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, muestran también una diferencia significativa entre la situación antes y después superior al nivel de confianza del 1 % en nivel lector, modulación básica y superior; sólo al 5 % en velocidad.
- El grupo control presenta, por el contrario, una situación postratamiento que es equivalente a la inicial (pese al periodo de tiempo que ha transcurrido), en estas variables que analizamos, con excepción del nivel lector, significativo al nivel de confianza del 5 %.

Obsérvese que en este grupo, se encuentra siempre un número de niños mayor que en los restantes que retroceden (menor número de signos diferentes parecidos), y por lo general, también es más pequeño el de los que avanzan o retroceden, es decir no mantienen su rendimiento.

En los grupos experimentales, con excepción de la velocidad, ningún niño retrocede. Tampoco lo hacen los del grupo tercero en nivel lector y modulación superior.

En la corrección de errores, la situación se muestra más heterogénea:

- El grupo control, manifiesta un estado equivalente entre ambos periodos. Parece evidente que el tiempo transcurrido no ha afectado al nivel que inicialmente presentaban, exceptuando los errores de paradas, vacilaciones o bloqueos que es el único grupo que muestra en este error diferencias

significativas al nivel de confianza del 5 %.

- El grupo experimental de refuerzo colectivo muestra una situación diferente (antes y después) en la corrección de errores de sustitución, alteración, unión/separación de contextos, repeticiones y omisiones, con niveles de confianza del 1 % en general.

El programa de refuerzo no parece haber afectado, por el contrario, a los errores de adición, paradas y/o bloqueos.

- Los escolares del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo no han mejorado su situación en los errores de sustitución, unión/separación de contextos, paradas y/o bloqueos. Lo hacen con un nivel de confianza del 5 % en los de omisión y repetición; al 1 % en adición de letras, sílabas o palabras.
- Los compañeros de los niños del refuerzo en pequeño grupo muestran una situación equivalente en todos los errores. En ninguno hallamos diferencias significativas, aunque cabe destacar que, casi aparecen en las paradas y bloqueos, aproximándose desde esta perspectiva al grupo control.

Nos parece interesante, un estudio más detenido de la situación interna de los grupos, para matizar estos resultados. Por ejemplo, se da la circunstancia de que en el grupo control, de los 17 casos que modifican su situación inicial en los errores de adición, son más los que retroceden.

TABLA X.2
SIGNIFICATIVIDAD DEL PROGRESO INTRAGRUPO EN LA CORRECCION DE ERRORES

VARIABLES	GRUPOS	N	CASOS QUE VARIAN	MEJOR N° DE SIGNOS DIFERENTES	T/Z	PROBAB.
Omisión	1. Exp. colectivo	35	21	6	0,00	0,0250
	2. Exp. pequeño grupo	15	13	2	11,50	0,0175
	3. Resto clase	35	18	8	82,00	0,8789
	4. Control	35	20	8	95,50	0,7228
Adición	1. Exp. colectivo	35	23	10	111,50	0,4202
	2. Exp. pequeño grupo	15	10	0	0,00	0,0020
	3. Resto clase	35	15	6	39	0,2330
	4. Control	35	17	6	45,00	0,1359
Sustitución	1. Exp. colectivo	35	29	9	117,07/-2,17	0,0150
	2. Exp. pequeño grupo	15	13	4	24,00	0,1330
	3. Resto clase	35	28	11	182/-0,48	0,3156
	4. Control	35	20	10	105,00	1,000
Alteración	1. Exp. colectivo	35	14	1	5,50	0,0032
	2. Exp. pequeño grupo	15	7	0	*	
	3. Resto clase	35	18	1	5,00	0,0005
	4. Control	35	4	2	5,00	1,0000
Unión/separación	1. Exp. colectivo	35	14	2	12,00	0,0110
	2. Exp. pequeño grupo	15	9	2	9,00	0,1097
	3. Resto clase	35	8	2	7,00	0,1719
	4. Control	35	14	5	39,50	0,4144
Repeticiones	1. Exp. colectivo	35	30	8	81,00/-3,12	0,0009
	2. Exp. pequeño grupo	15	13	2	17,00	0,0464
	3. Resto clase	35	25	6	87	0,0422
	4. Control	35	24	11	123,00	0,4405
Paradas	1. Exp. colectivo	35	21	7	87,50	0,3304
	2. Exp. pequeño grupo	15	10	3	13,50	0,1536
	3. Resto clase	35	18	4	45	0,0778
	4. Control	35	21	5	58,50	0,0476

(*) Todos los niños del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo logran situarse en el postratamiento en el nivel 5, ausencia de errores de alteración (media 5 y desviación típica 0.0). Por esta razón, el programa estadístico que aplicamos nos advierte de la imposibilidad de proseguir el análisis.

2. EL PROGRESO INTERNO DE LOS GRUPOS EN LA COMPRENSIÓN BÁSICA

TABLA X.3
SIGNIFICATIVIDAD DEL PROGRESO INTRAGRUPO EN LA COMPRENSIÓN BÁSICA

VARIABLES	GRUPOS	N	CASOS QUE VARIAN	MEJOR N° DE SIGNOS DIFERENTES	T/Z	PROBAB.
Asociación de palabras a frases	1. Exp. colectivo	46	20	0	0,00	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	8	1	2,50	0,0391
	3. Resto clase	66	13	3	13,50	0,0253
	4. Control	67	23	2	26,00	0,0007
Ejecución de órdenes	1. Exp. colectivo	46	37	4	44,00/-4,64	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	12	1	4,00	0,0060
	3. Resto clase	66	37	12	184/-2,71	0,0034
	4. Control	67	41	13	252,00/-2,31	0,0104
Búsqueda en textos cortos	1. Exp. colectivo	46	31	8	93,00/-3,04	0,0012
	2. Exp. pequeño grupo	15	11	0	0,00	0,0010
	3. Resto clase	66	40	7	135,50/-3,69	0,0001
	4. Control	67	32	6	113/-2,87	0,0021
Rendimiento global básico	1. Exp. colectivo	46	40	2	16,00/-5,29	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	13	0	0,00	0,0002
	3. Resto clase	66	48	4	72,00/-5,29	0,0000
	4. Control	67	47	8	140/-4,74	0,0000
Seguridad en la comprensión básica	1. Exp. colectivo	46	33	8	115,00/-2,96	0,0036
	2. Exp. pequeño grupo	15	11	1	4,00	0,0099
	3. Resto clase	66	39	10	218,50/-2,39	0,0084
	4. Control	67	45	17	362,50/-1,75	0,0401

En este conjunto de variables todos los grupos muestran diferencias significativas entre la situación inicial y la posterior a la implementación del plan de refuerzo.

En realidad, esperábamos este progreso en los grupos experimentales ya que estas variables se incluían entre los objetivos de mejora en el área de la comprensión. También, era de esperar que los otros dos grupos mejorasen sus rendimientos, aunque, a decir verdad, y por los resultados obtenidos en la lectura oral, en algún momento lo dudamos. ¿Por qué los grupos de control no han mejorado prácticamente en lectura oral y si lo hacen en los

sectores de la comprensión?, ¿será que a partir del segundo ciclo, se trabaja en los centros fundamentalmente la comprensión y se abandona el perfeccionamiento de los aspectos de la mecánica de la lectura? y si ello es así, ¿hubiesen mejorado los niños de los grupos experimentales también en este bloque, sin necesidad de un programa específico para ayudarlos?. Los interrogantes que nos planteamos no tienen fácil respuesta, pero, creemos que tampoco nos impiden insistir en la importancia que pueden tener los planes de acción sistemática para ayudar a los niños que tienen más dificultades. Si lo ponemos en relación con las diferencias que se aprecian entre los grupos, recordamos que los niños que han tenido ayuda especial, obtenían en algunas variables, ejemplo rendimiento global, diferencias significativas a su favor en relación con el grupo control; por otro lado, el rendimiento medio de los grupos en las demás variables de este bloque se ha equiparado (diferencias no significativas entre los grupos). No obstante, habría que estudiar con mayor detalle estos problemas.

3. EVOLUCION INTRAGRUPO EN LAS VARIABLES DE LA COMPRENSIÓN/INTERPRETACION DE TEXTOS COMPLEJOS.

¿Qué ha ocurrido en aquellas variables de la comprensión que no se han reforzado?.

Curiosamente, nos llama la atención que los niños del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo muestran una situación de diferencias no significativas en todas las variables, exceptuando la que describe el rendimiento global. El grupo control, tampoco manifiesta diferencias significativas en la interpretación de bandas de dibujos y del texto sintetizado en forma de telegrama.

Por el contrario, el grupo de refuerzo experimental colectivo, con niveles de entrada y una población más heterogénea que el otro grupo experimental, y el de los compañeros de refuerzo en pequeño grupo (resto clase), tienen diferencias

significativas importantes en todas estas variables.

TABLA X.4
SIGNIFICATIVIDAD DEL PROGRESO INTRAGRUPO EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS COMPLEJOS

VARIABLES	GRUPOS	N	CASOS QUE VARIAN	MEMOR N° DE SIGNOS DIFERENTES	T/2	PROBAB.
Interpretación del texto en bandas de dibujos	1. Exp. colectivo	37	28	1	13,00/-4,33	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	11	6	1	3,50	0,2187
	3. Resto clase	62	34	5	85/-3,63	0,0001
	4. Control	61	28	9	140/-1,43	0,0764
Interpretación de textos muy resumidos	1. Exp. colectivo	45	28	6	98,00/-2,39	0,0084
	2. Exp. pequeño grupo	13	8	2	7,00	0,1719
	3. Resto clase	64	48	11	249,5/-3,47	0,0003
	4. Control	59	44	17	377,5/-1,37	0,0853
Rendimiento lector superior	1. Exp. colectivo	47	39	2	22,00/-5,13	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	12	12	1	5,00	0,0076
	3. Resto clase	66	49	4	92,00/-5,18	0,0000
	4. Control	64	40	9	178,5/-3,11	0,0009
Seguridad en la interpretación de textos complejos	1. Exp. colectivo	46	32	1	12,00/-4,71	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	11	9	2	9,00	0,1097
	3. Resto clase	58	42	5	90,00/-4,52	0,0000
	4. Control	58	38	5	85,00/-4,14	0,0000

4. EL CAMBIO INTERNO DE LOS GRUPOS EN LA BÚSQUEDA DE DATOS EN TEXTOS DESCRIPTIVOS Y NARRATIVOS BAJO DIFERENTES CONDICIONES DE TAREA Y APLICACIÓN

Confiábamos en la posibilidad de poder apreciar también en este bloque de variables los efectos positivos del programa de refuerzo sobre los grupos experimentales, aunque como ya vimos, algunos textos resultan difíciles para los escolares de tercero por incluir preguntas cuya respuesta requiere el uso de habilidades lectoras superiores (interpretativas, valorativas, comparativas) y por las condiciones de aplicación.

La realidad de los datos confirma nuestras expectativas en el grupo experimental de refuerzo colectivo. A diferencia del que recibió el tratamiento en pequeño grupo, obtiene en todas las variables (menos en la II) diferencias significativas muy importantes.

Los niños del refuerzo en pequeño grupo muestran, por el contrario, una situación menos diferenciada. En dos variables (II y IV) no se aprecian diferencias significativas y, en las que esto ocurre, se hallan dentro de los márgenes más críticos de aceptación ($p \leq 0.05$).

Todos los grupos, muestran una situación de progreso significativo en la variable que creemos es la más difícil (descripción compleja) y también en el rendimiento global. Parece confirmarse la tendencia a progresar en la comprensión durante este curso, como antes hemos apuntado.

TABLA X.5
SIGNIFICACIÓN DEL PROGRESO INTERNO DE LOS GRUPOS EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DIFERENTES

VARIABLES	GRUPOS	N	CASOS QUE VARIAN	MEJOR N° DE SIGNOS DIFERENTES	T/Z	PROBAB.
I. Narración motivada. Preguntas ordenadas/explicitas	1. Exp. colectivo	51	27	6	48,00/-3,39	0,0005
	2. Exp. pequeño grupo	15	6	0	0,00	0,0312
	3. Resto clase	66	9	3	15,00	0,3743
	4. Control	63	18	8	82,00	0,8789
II. Descripción motivada. Preguntas ordenadas y explicitas	1. Exp. colectivo	50	21	7	73,50	0,1443
	2. Exp. pequeño grupo	15	6	2	7,00	0,6875
	3. Resto clase	66	13	6	42,50	0,8339
	4. Control	63	28	9	108,00/-2,16	0,0154
III. Descripción compleja. Preguntas desordenadas, implícitas, formuladas oralmente	1. Exp. colectivo	44	30	1	11,00/-4,55	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	13	9	0	0,00	0,0039
	3. Resto clase	61	35	2	27,00/-4,72	0,0000
	4. Control	57	34	4	58,00/-4,09	0,0000
IV. Narración larga. Preguntas orales, desordenadas	1. Exp. colectivo	31	19	3	25,50	0,0052
	2. Exp. pequeño grupo	15	4	1	2,00	0,5000
	3. Resto clase	63	21	10	105,00	0,7151
	4. Control	62	26	5	65,00/-2,81	0,0025
V. Rendimiento global	1. Exp. colectivo	36	30	0	0,00/-4,78	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	10	0	0,00	0,0020
	3. Resto clase	66	38	8	132,00/-3,46	0,0003
	4. Control	63	40	3	46,50/-4,88	0,0000
VI. Seguridad	1. Exp. colectivo	50	38	3	59,50/-4,51	0,0000
	2. Exp. pequeño grupo	15	10	1	4,50	0,0191
	3. Resto clase	66	38	8	155,00/-3,12	0,0009
	4. Control	63	31	10	160,00/-1,72	0,0427

5. SINTESIS Y REFLEXIONES

En síntesis, los grupos experimentales parece que han progresado, internamente (en relación a su situación inicial), de manera muy importante en el conjunto de variables que han sido reforzadas, pero fundamentalmente en las de lectura oral.

La significación de las diferencias intragrupo se aprecia,

además, en otras variables que no fueron contempladas como objetivos de mejora.

Comparativamente, parece que el grupo de refuerzo colectivo ha aprovechado mejor el programa de recuperación; el nivel de confianza alcanza, en general, valores superiores al 1 %.

Los escolares del pequeño grupo tienen más variables en las que no logran diferencias significativas y en las que lo hacen, algunas están en límites de aceptación críticos. No obstante, estos datos vemos que han de ser interpretados prudentemente, pues no podemos olvidar que estos últimos escolares eran inicialmente, según criterio de los profesores y confirmado con los resultados que aportaron las pruebas, los alumnos más deficitarios de tres clases.

Nos ha llamado la atención la situación de los escolares del grupo control. En la lectura oral, pudiera decirse que el progreso es ínfimo; en cualquier caso, no se obtienen diferencias significativas más que en dos variables y, dentro también de unos márgenes críticos. Avanzan más, con niveles de significación importantes, en la comprensión.

El grupo resto clase muestra una situación final estadísticamente significativa en muchas de las variables de la comprensión. Se diferencian claramente del grupo control en las de la lectura oral, aunque no han corregido muchos de los errores, mientras si lo hacen los niños de los grupos experimentales. Quizás estas unidades de aprendizaje deficitario requieren una mayor atención y la planificación de actividades específicas para ello.

No hemos encontrado ninguna variable en la que las cuatro submuestras de nuestro estudio mantengan en el postest una situación idéntica a la inicial (diferencias no significativas). Pero en la corrección de errores de adición, sustitución, unión/separación de palabras, paradas/vacilaciones, tres de los cuatro grupos muestran una situación interna equivalente

estadísticamente.

Algunos de estos errores en la lectura oral, por ejemplo los de unión/separación, hemos visto que son bastante inusuales entre los escolares de 3º de E.G.B; probablemente, la situación inicial era ya de dominio en esos grupos (no cabe, pues, la posibilidad de progreso), pero esta explicación no nos sirve para los errores de sustitución, que a diferencia de aquellos, son muy frecuentes. Además, también existen otros como los errores de alteración del orden que son infrecuentes en esta etapa educativa, y, sin embargo, se aprecian diferencias internas significativas en tres grupos.

Por otro lado, aunque los grupos muestren al final una situación igual, los movimientos que se observan en los grupos son diferentes. Es el caso de los errores de adición en los que hemos apreciado una situación de diferencias no significativas en el grupo control, experimental colectivo y resto clase, pero mientras en estos dos últimos grupos son menos los casos que retroceden respecto a los que avanzan, en el grupo control predominan los que retroceden como veremos posteriormente.

Para valorar mejor el significado de los resultados que hemos obtenido en este apartado, creemos necesario realizar un estudio más analítico con objeto de ver, entre otros aspectos, qué grupos muestran en noviembre (pretest) dominar cada una de las unidades de aprendizaje, si coinciden con aquellas en las que se observa ausencia de progreso interno, en qué variables y grupos predominan los niveles de iniciación en el aprendizaje de esa unidad, en qué medida se han reducido los casos más deficitarios después del tiempo que ha transcurrido entre el pre y el postest, qué movimientos de avance, retroceso o de permanencia en el mismo nivel suceden en cada variable y grupo.

En el capítulo siguiente trataremos de contestar a estos interrogantes. Pero antes, resumimos en el cuadro siguiente la significatividad de las diferencias internas a cada grupo.

CUADRO X.1
CUADRO SÍNTESIS DE LOS NIVELES DE CONFIANZA DE LAS DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS INTRAGRUPO

a) Variables lectura oral

VARIABLES	GRUPOS			
	1. EXPERIMENTAL COLECTIVO	2. EXPERIMENTAL PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Nivel lector	1 %	1 %	1 %	5 %
Velocidad *	1 %	5 %	1 %	No
Modulación básica	1 %	1 %	1 %	No
Modulación superior *	1 %	1 %	1 %	No
Omisión	5 %	5 %	No	No
Adición	No	1 %	No	No
Sustitución	5 %	No	No	No
Alteración *	1 %		1 %	No
Unión/separación *	1 %	No	No	No
Repeticiones	1 %	5 %	5 %	No
Paradas	No	No	No	5 %

b) Lectura silenciosa/compreensiva

VARIABLES	GRUPOS			
	1. EXPERIMENTAL COLECTIVO	2. EXPERIMENTAL PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Lagunas	1 %	5 %	5 %	1 %
Ordenes	1 %	1 %	1 %	1 %
Búsqueda	1 %	1 %	1 %	1 %
Rendimiento básico	1 %	1 %	1 %	1 %
Seguridad básica	1 %	1 %	1 %	5 %
Cómic *	1 %	No	1 %	No
Telegrama *	1 %	No	1 %	No
Rendimiento lector sup. *	1 %	1 %	1 %	1 %
Seguridad textos complejos*	1 %	No	1 %	1 %
Narración motivada	1 %	5 %	5 %	No
Descripción motivada	5 %	5 %	5 %	No
Descripción preg. orales	1 %	1 %	1 %	1 %
Narración larga	1 %	No	No	1 %
Rendimiento III	1 %	1 %	1 %	1 %
Seguridad III	1 %	5 %	1 %	5 %

(*) Entre los objetivos del programa de refuerzo, no figuraba mejorar el rendimiento lector en estas variables

CAPITULO XI

ESTUDIO COMPARATIVO/DESCRIPTIVO, PRE Y POSTRATAMIENTO, DE LA EVOLUCION DE LOS GRUPOS EN EL APRENDIZAJE LECTOR

En los capítulos anteriores, hemos controlado el nivel de significación de las diferencias inter e intragrupo, en cada una de las variables. Aunque en algunas de ellas, no han resultado significativamente diferentes los grupos experimentales respecto al grupo control y resto clase, si advertimos que los primeros tienden a mejorar de forma más acusada.

Con el fin de apreciar mejor, y de alguna forma confirmar, esta tendencia, realizamos un estudio de nuestros datos desde un doble enfoque descriptivo/comparativo:

- 1º Comparación de las puntuaciones medias pretest/posttest con representación gráfica en cada variable y grupo.
- 2º Comparación, en términos de porcentajes y con representación gráfica, entre las situaciones pre y posttest en cada variable y grupo, para detectar, fundamentalmente, los cambios operados en los niveles extremos (muy deficientes, niveles 1 y 2; y de dominio, niveles 4 y 5) y los movimientos de retroceso, permanencia y avance que se manifiestan.

En este estudio, hemos trabajado sobre los resultados obtenidos por el total de los niños que han respondido a las tareas de lectura planteadas en las situaciones pre y posttest, consideradas de forma independiente. Por esta razón, en algunas variables (especialmente las que se integran en lo que denominamos comprensión de textos complejos) existe alguna pequeña variación entre los resultados que pueden apreciarse en este estudio y los presentados en capítulos anteriores, resultados de la covarianza y prueba de Wilcoxon fundamentalmente, que exigen tener calificado el nivel en las dos situaciones (pre y postratamiento).

1. EL PROGRESO A TRAVES DE LOS RENDIMIENTOS MEDIOS

1.1 EN LECTURA ORAL

En la tabla siguiente incluimos la relación de variables que estudiamos en la lectura oral con las correspondientes puntuaciones medias y desviaciones típicas, obtenidas por cada uno de los grupos antes y después de aplicar el programa de refuerzo

TABLA XI.1
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL
PARA LA MUESTRA TOTAL Y POR GRUPOS DIFERENCIADOS.
SITUACIONES PRE/POSTRATAMIENTO

VARIABLES		GRUPOS								TOTAL	
		1. REFUERZO COLECTIVO		2. REFUERZO PEQ. GRUPO		3. RESTO CLASE		4. GRUPO CONTROL			
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Nivel lector	N	35	35	15	15	35	35	35	35	120	120
	x	3,20	4,00	2,93	4,00	3,31	4,43	3,89	4,20	3,40	4,18
	σ	0,80	0,80	0,46	0,66	0,53	0,56	0,71	0,72	0,74	0,71
Modulación básica de puntos, comas, acentos	x	2,74	4,17	2,87	4,13	3,60	4,20	3,71	3,83	3,29	4,07
	σ	1,04	0,66	1,13	0,64	0,81	0,53	0,71	0,75	0,99	0,66
Modulación superior: Tono y expresividad	x	2,14	3,23	1,53	3,33	2,09	3,51	3,14	3,29	2,34	3,34
	σ	0,91	1,03	0,64	0,82	0,82	0,61	0,85	0,89	0,99	0,86
Velocidad	x	61,9	72,1	59,5	67,7	65,7	80,3	77,9	86,0	67,4	78,0
	σ	21,5	22,4	17,6	20,8	21,3	22,8	24,6	27,7	22,9	24,6
Omisión	x	3,77	4,20	3,26	4,53	4,43	4,43	3,83	3,94	3,92	4,23
	σ	0,84	0,80	1,22	0,74	0,92	0,78	1,10	0,94	1,05	0,85
Adición	x	4,34	4,49	3,93	4,93	4,49	4,69	4,71	4,49	4,44	4,60
	σ	0,73	0,66	0,96	0,26	0,82	0,53	0,57	0,70	0,78	0,61
Sustitución	x	3,11	3,66	3,07	3,73	4,00	3,89	3,51	3,51	3,48	3,69
	σ	1,16	1,06	1,39	1,03	1,24	0,90	0,92	0,89	1,20	0,96
Alteración	x	4,51	4,97	4,40	5,00	4,17	4,94	4,91	4,91	4,52	4,95
	σ	0,70	0,17	0,74	0,00	1,01	0,24	0,28	0,28	0,78	0,22
Unión/separación	x	4,49	4,86	4,40	4,80	4,77	4,94	4,60	4,71	4,59	4,83
	σ	0,66	0,36	0,74	0,41	0,55	0,24	0,60	0,52	0,63	0,40
Repeticiones	x	2,63	3,69	2,73	3,53	2,26	2,83	2,37	2,54	2,46	3,08
	σ	1,35	1,13	1,10	1,36	1,15	1,22	0,97	1,31	1,16	1,32
Paradas, bloques vacilaciones	x	4,29	4,49	3,93	4,33	4,11	4,51	3,57	3,97	3,98	4,33
	σ	0,71	0,70	0,80	0,62	0,93	0,70	1,04	0,89	0,93	0,78

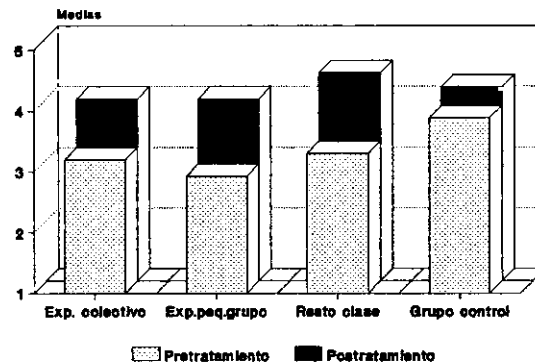
La contemplación de los datos expuestos desde una perspectiva general, evidencia entre otros aspectos de interés los siguientes:

- En situación postratamiento, los grupos obtienen, en la mayor parte de las variables de lectura oral, unas puntuaciones medias que tienden a situarse en los mismos niveles de rendimiento (entre el 3, nivel de aprendizaje insuficiente, y el 5, situación de dominio sin error) y hay una mayor homogeneidad entre los grupos una vez aplicado el programa. Globalmente, se aprecia un importante progreso durante el tiempo transcurrido, aunque el grado apreciable, entre las puntuaciones medias de las situaciones pre y postratamiento, difiere en cada uno de los grupos y variables.
- El grupo control que en la situación inicial obtenía en casi todas las variables una puntuación superior al resto de los colectivos, pierde su hegemonía, excepto en velocidad lectora; incluso, pasa a ser el peor grupo en modulación básica y en todos los errores analizados (omisión, adición, sustitución ...), variables que se contemplaron, junto con el nivel lector, como objetivos esenciales del refuerzo en lectura oral.
- Los grupos experimentales, que en la situación pretratamiento se encontraban en condiciones muy precarias respecto al grupo control y resto clase, obtienen puntuaciones medias que son superiores, o están muy próximas, a la media total en muchas variables, incluso, obtienen en algunas, las mejores puntuaciones medias.
- Se confirma el importante progreso que logran los escolares del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo en la corrección de errores. En general, este grupo, comparte con sus compañeros, no incluidos en el programa de recuperación y/o refuerzo, (resto clase) las mejores posiciones en las variables de lectura oral.

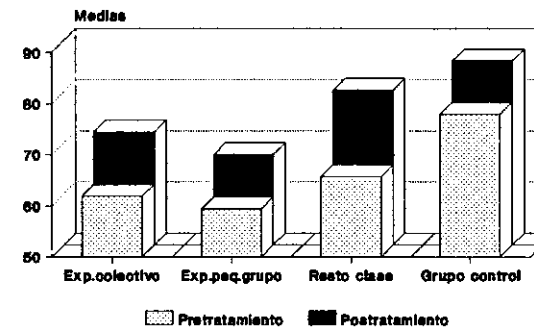
- Los niños que han sido reforzados en gran grupo (refuerzo colectivo), obtienen puntuaciones medias muy similares a los del grupo experimental de refuerzo en grupo pequeño y logran ser los mejores en repeticiones, paradas y/o bloques. Obtienen, por el contrario, la media más baja en modulación superior (tono y expresividad) variable que no se incluyó entre los objetivos de mejora.
- Parece obvio, que los niños de los grupos experimentales han mejorado su situación en casi todas las unidades de aprendizaje de lectura oral, especialmente en aquellas que se han trabajado. Para un mayor detalle, presentamos gráficamente la distribución de puntuaciones medias antes y después del tratamiento.

GRAFICO XI.1
LECTURA ORAL: NIVEL, MODULACIONES, VELOCIDAD
 Comparación de medias pre/postratamiento

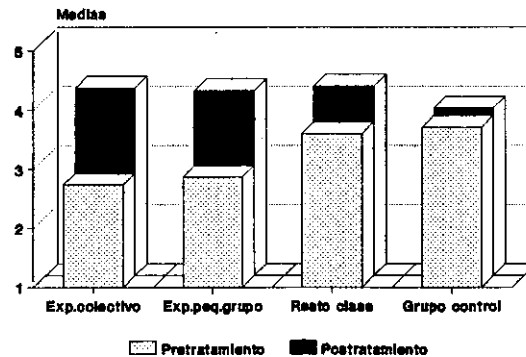
Nivel Lector.



Velocidad
Palabras por minuto



Modulación Básica



Tono y expresividad

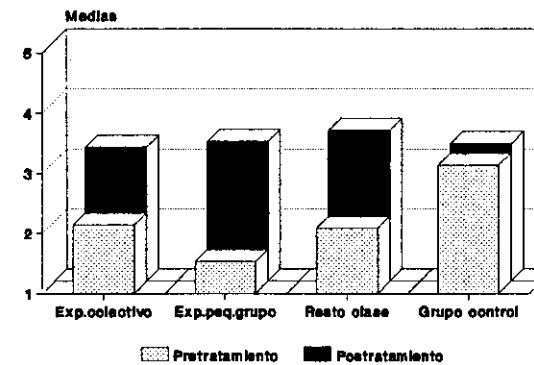


GRAFICO XI.2
ERRORES DE OMISION,ADICION,SUSTITUCION Y ALTERACION
Comparación de medias pre/postratamiento

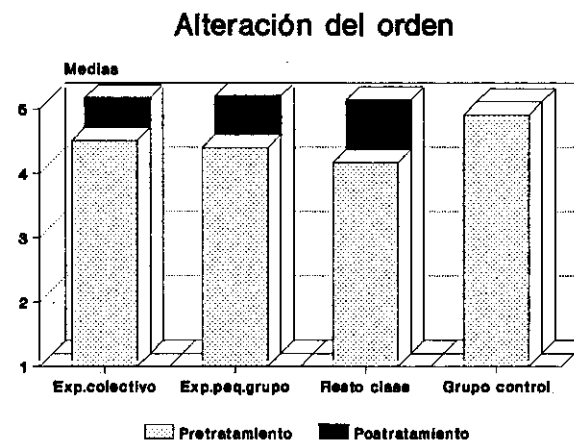
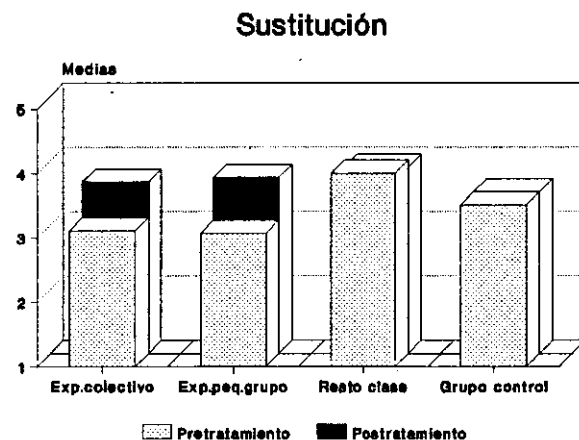
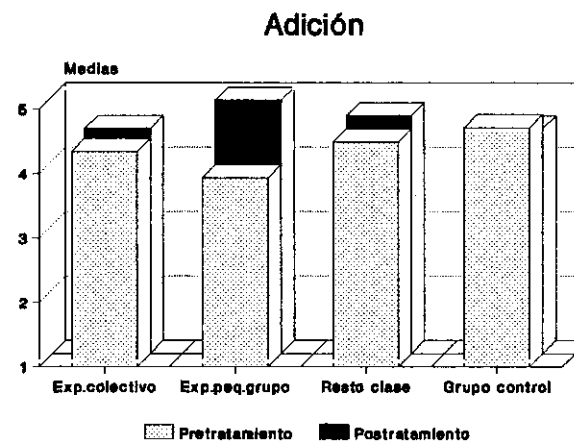
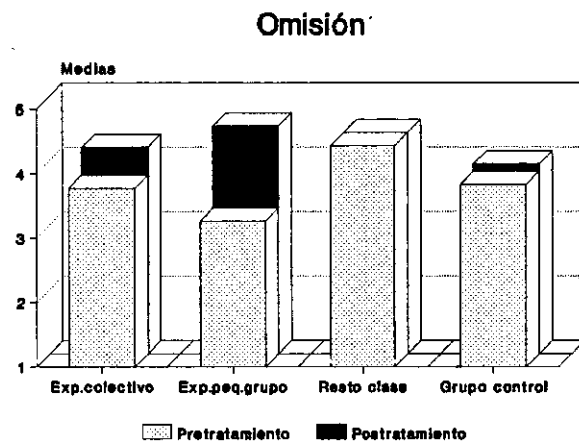
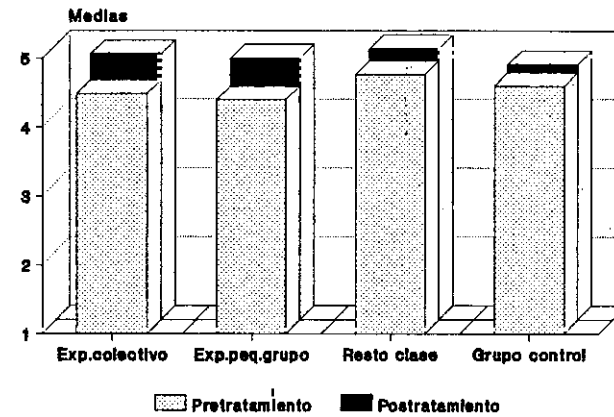
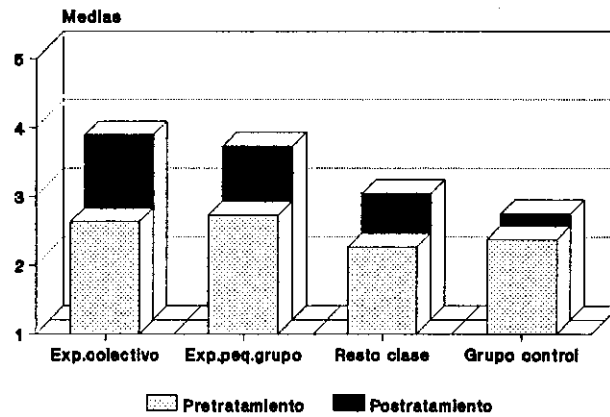


GRAFICO XI. 3
ERRORES DE UNION/SEPARACION, REPETICION Y VACILACION
 Comparación de medias pre/postratamiento

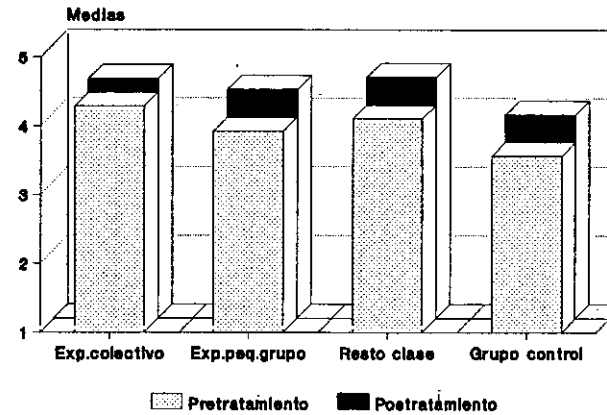
Unión y separación de contextos



Repeticiones



Paradas, vacilaciones, bloqueos



En los gráficos puede observarse el importante avance que han logrado los grupos experimentales especialmente el de los escolares que han sido reforzados en pequeño grupo. Pasan de un nivel lector medio equivalente a la lectura silábica a leer en términos de frases, con algún corte improcedente y/o dificultades para leer alguna palabra difícil. En modulación básica de puntos, comas, acentos, ascienden dos niveles, logrando, como grupo, el nivel de dominio inferior desde posiciones de iniciación en esta tarea (nivel 2). Mejoran un nivel en la mayor parte de los errores; llegan como grupo a dominar las de alteración del orden de letras, sílabas o palabras, y casi a dominar las de adición, omisión, unión y separación, aunque partían de la peor situación.

El grupo de refuerzo colectivo, ha experimentado un importante avance en la modulación básica; alcanzan igualmente un nivel lector temático, y disminuyen la cuantía de los errores. Al estar un poco mejor en la situación previa, y ser un grupo más heterogéneo, no resulta tan espectacular el progreso medio como grupo.

Parece también importante, la mejoría que han logrado los compañeros de los niños de refuerzo en pequeño grupo, especialmente en el nivel lector, modulación básica y superior. Bajan un poco en errores de sustitución.

Finalmente, el grupo de control, comparativamente es el que menos progresa; en casi todas las variables mantiene el nivel medio en que se situaba inicialmente, es decir aunque mejora no logra ascender a un nivel superior, e incluso, nos llama la atención que mantiene idéntica puntuación media en sustituciones y alteraciones.

1.2 EN LECTURA SILENCIOSA/COMPRESION

A) Comprensión básica

TABLA XI.2
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LAS VARIABLES DE LA COMPRESIÓN BÁSICA
POR GRUPOS DIFERENCIADOS Y PARA LA MUESTRA TOTAL. PRE Y POSTRATAMIENTO

VARIABLES		GRUPOS								TOTAL	
		1. REFUERZO COLECTIVO		2. REFUERZO PEQ. GRUPO		3. RESTO CLASE		4. GRUPO CONTROL			
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Asociación de pala- bras a contextos escritos	N	48	48	15	15	66	66	67	67	196	196
	x	4,13	4,87	4,07	4,73	4,71	4,89	4,42	4,82	4,42	4,84
	σ	1,04	0,60	0,96	0,59	0,67	0,43	0,91	0,63	0,91	0,56
Ejecución de órde- nes escritas	N	48	48	15	15	66	66	67	67	196	196
	x	3,31	4,37	3,40	4,53	4,05	4,42	4,03	4,39	3,81	4,41
	σ	1,08	0,70	0,91	0,64	1,06	0,81	1,02	0,76	1,08	0,75
Búsqueda en textos sencillos	N	47	47	15	15	66	66	67	67	195	195
	x	3,09	3,69	2,73	3,53	3,18	3,67	3,21	3,54	3,13	3,62
	σ	1,02	0,83	0,46	0,74	0,65	0,79	0,64	0,68	0,75	0,76
Rendimiento global en comprensión bá- sica	N	49	49	15	15	66	66	67	67	197	197
	x	2,57	4,08	2,47	3,67	3,06	3,88	3,13	3,79	2,92	3,88
	σ	1,19	1,00	0,74	1,05	0,86	1,00	1,00	0,93	1,02	0,98
Seguridad en com- prensión básica	N	49	49	15	15	66	66	67	67	197	197
	x	2,71	3,29	2,73	3,60	3,30	3,62	3,22	3,45	3,09	3,48
	σ	1,02	0,87	0,70	0,51	0,82	0,82	0,94	0,74	0,94	0,79

Desde una perspectiva general, en las variables que integran los sectores más elementales de la comprensión, en la situación postratamiento observamos también una mayor homogeneidad entre las puntuaciones medias de los grupos, que se acompaña de índices de dispersión muy similares entre ellos.

Todos obtienen un rendimiento medio de dominio en asociación de palabras a contextos (están muy próximos a lograr la perfección o nivel 5) y en ejecución de órdenes escritas. Se sitúan en el nivel medio, en la captación y búsqueda de ideas y en la seguridad.

Analizados los datos globalmente, las diferencias entre los grupos no parecen importantes, pero queremos destacar que:

- . El grupo control obtiene en asociación de palabras a frases, ejecución de órdenes y en búsqueda, puntuaciones medias casi iguales a alguno de los dos grupos experimentales, y nunca tiene la puntuación más elevada, aunque su situación inicial era de las mejores.
- . El grupo de refuerzo colectivo, alcanza el nivel de dominio inferior en el rendimiento global, dato que nos parece muy significativo; como ya hemos comentado, esta variable se valora con baremo en función de las puntuaciones totales de la población en conjunto. Tiene también la mejor puntuación media en la búsqueda de datos. Parecen, por el contrario, los más inseguros, es decir, tienden a cometer más errores y obtienen también la menor puntuación media en ejecución de órdenes.
- . Los niños que han sido reforzados en pequeño grupo destacan en ejecución de órdenes (logran la mejor puntuación media) y en seguridad; obtienen, por el contrario, la puntuación más baja en asociación de palabras a contextos y en el rendimiento global, variable en la que también tienen la mayor dispersión.

- . Finalmente, el grupo resto clase tiende a destacar en todas las variables de la comprensión básica, si bien es superado por los grupos experimentales en algunas, aunque nunca, por los niños del grupo de control, que incluso se sitúan por debajo de la media total en todas las variables.

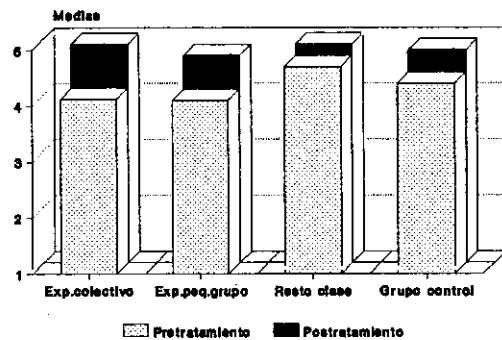
Para una apreciación más detallada del progreso que han experimentado los grupos, desde la situación pretratamiento a la postratamiento, comparamos gráficamente las puntuaciones medias de los grupos en cada variable (gráfico XI.4).

Como podemos observar todos los grupos progresan, aunque comparativamente, el avance es mayor en los grupos experimentales. Ambos grupos elevan el rendimiento medio al menos un nivel, y pasan desde la categoría de aprendizaje insuficiente (nivel 3) a la de dominio inferior (nivel 4) en ejecución de órdenes; desde la categoría de iniciación en el aprendizaje (nivel 2) a la de aprendizaje medio (nivel 3) en seguridad y rendimiento global. El grupo de refuerzo colectivo avanza hasta dos niveles en esta última variable. En cualquier caso, logran como grupos situarse en el mismo nivel de los que inicialmente estaban mejor situados.

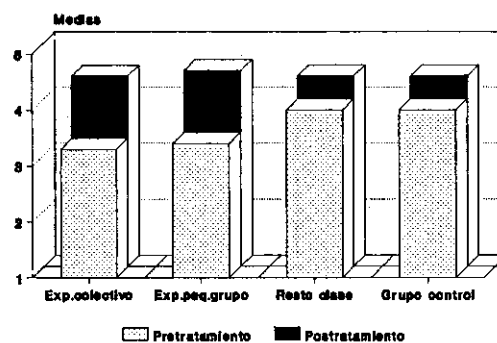
Los grupos control y resto clase, aunque progresan, se mantienen en el nivel inicial sin ascender a niveles superiores, situación que era posible en casi todas las variables.

GRAFICO XI. 4
VARIABLES DE LA COMPRESION BASICA
 Comparación de medias por grupos. Pre/postratamiento

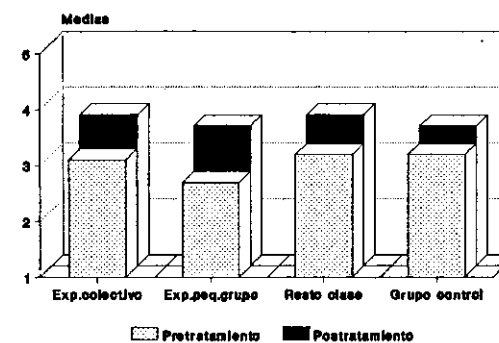
Asociación de palabras



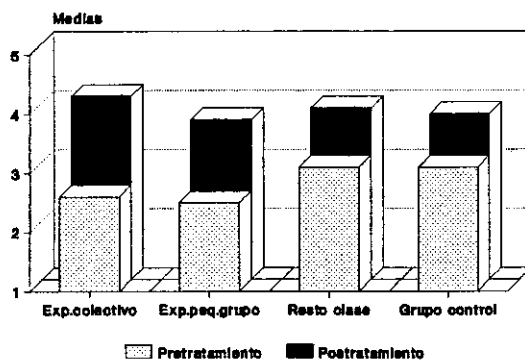
Ejecución de órdenes



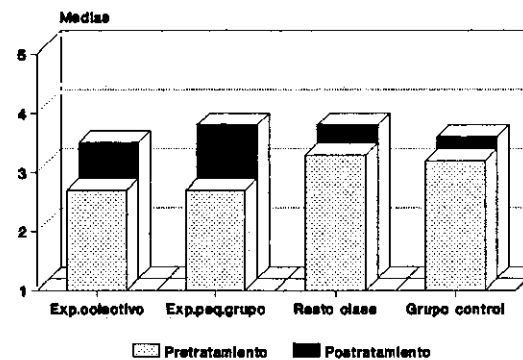
Búsqueda textos cortos



Rendimiento global básico



Seguridad básica



B) Comprensión en textos complejos.

TABLA XI.3

MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE CADA GRUPO Y DEL TOTAL EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS COMPLEJOS
SITUACIONES PRE Y POSTRATAMIENTO

VARIABLES		GRUPOS								TOTAL	
		1. REFUERZO COLECTIVO		2. REFUERZO PEQ. GRUPO		3. RESTO CLASE		4. GRUPO CONTROL			
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Interpretación del texto en bandas de dibujos	N	37	47	11	12	62	66	62	64	172	189
	x	1,95	2,57	2,36	2,67	2,13	2,49	2,34	2,50	2,18	2,52
	σ	0,58	0,54	0,51	0,49	0,61	0,59	0,75	0,62	0,66	0,58
Interpretación de textos muy resumi- dos	N	48	46	13	15	64	66	60	66	185	193
	x	2,13	2,54	1,69	2,13	2,34	2,88	2,37	2,49	2,25	2,61
	σ	1,00	0,91	0,75	0,64	0,88	0,97	0,97	0,90	0,95	0,93
Rendimiento lector en textos complejos	N	48	48	12	15	65	66	65	66	190	195
	x	2,60	3,85	2,75	3,53	3,00	3,83	3,17	3,62	2,94	3,73
	σ	1,01	0,97	0,97	1,19	0,95	0,95	1,05	1,10	1,02	1,03
Seguridad en lectu- ra de textos com- plejos	N	47	48	11	15	58	66	60	63	176	192
	x	1,34	2,26	1,55	2,00	1,72	2,36	1,80	2,37	1,64	2,31
	σ	0,52	0,79	0,82	0,38	0,70	0,72	0,78	0,81	0,71	0,75

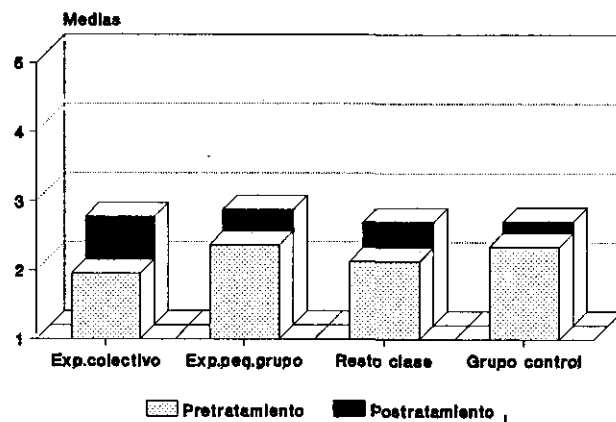
En este bloque de la comprensión, cuyas variables no han sido incluidas como objetivos del programa de refuerzo, los escolares de los distintos grupos obtienen en la situación postratamiento, un rendimiento medio que se sitúa en los mismos niveles en cada una de las variables. Las diferencias entre los grupos, parecen, en general, también muy pequeñas; como ocurriera en las variables de la comprensión básica, el grupo resto clase se destaca por encima del grupo de control y de la media global

en casi todas las variables, excepto en la comprensión del comic, que destacan los escolares de los grupos experimentales. Los alumnos de refuerzo colectivo obtienen, también en este bloque, la puntuación media más elevada en el rendimiento global, aunque la diferencia con el grupo tercero (resto clase) es muy pequeña. Finalmente, los escolares de refuerzo en pequeño grupo tienen, en general, las medias más bajas dentro de este sector de la comprensión.

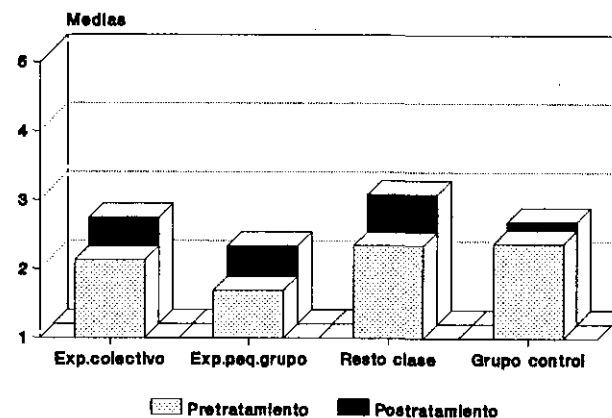
Ahora bien, aunque ha transcurrido más de medio curso y los grupos tienden a alcanzar rendimientos medios próximos, constatamos un mayor progreso entre los alumnos que han recibido el programa de refuerzo, especialmente los de la modalidad de refuerzo colectivo. Como podemos apreciar en el gráfico XI.5 estos alumnos avanzan prácticamente un nivel en la interpretación del texto escrito integrado en bandas de dibujos, en el rendimiento global y en la seguridad. También los escolares del grupo experimental pequeño grupo avanzan casi un nivel en la interpretación del telegrama y en el rendimiento global.

GRAFICO XI. 5
COMPRESION/INTERPRETACION TEXTOS COMPLEJOS
 Comparación de medias por grupos. Pre/postratamiento

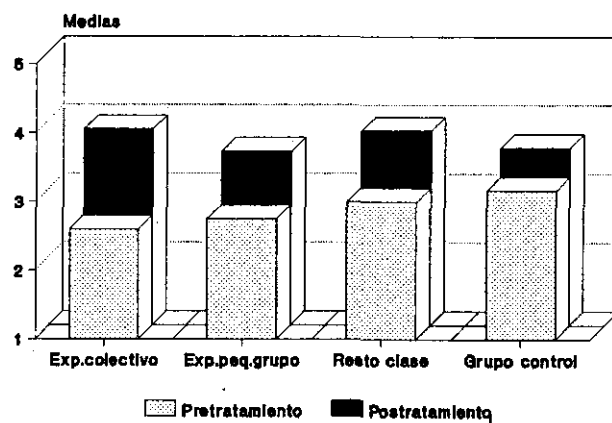
Texto en bandas de dibujos



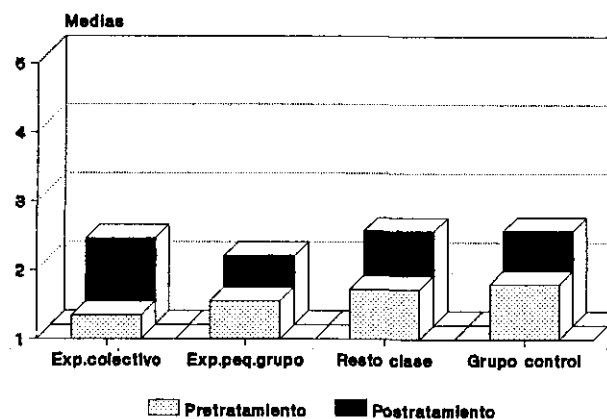
Texto resumido



Rendimiento en textos complejos



Seguridad en textos complejos



C) Comprensión en textos narrativos y descriptivos bajo diferentes condiciones

TABLA XI.4
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE CADA GRUPO Y DEL TOTAL EN LA BUSQUEDA DE DATOS
EN TEXTOS, TAREAS Y CONDICIONES DE APLICACION DISTINTAS
SITUACIONES PRE/POSTRATAMIENTO

VARIABLES		GRUPOS								TOTAL	
		1. REFUERZO COLECTIVO		2. REFUERZO PEQ. GRUPO		3. RESTO CLASE		4. GRUPO CONTROL			
		PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Narración motivada Preguntas explícitas	N	51	51	15	15	66	66	63	63	195	195
	x	4,20	4,78	4,27	4,73	4,88	4,92	4,79	4,78	4,63	4,83
	σ	1,04	0,42	0,80	0,59	0,37	0,32	0,51	0,49	0,74	0,43
Descripción motivada Preguntas explícitas	N	50	50	15	15	66	66	63	63	194	194
	x	4,42	4,60	4,27	4,40	4,85	4,86	4,52	4,79	4,60	4,73
	σ	0,79	0,70	0,70	0,74	0,44	0,39	0,82	0,45	0,72	0,55
Descripción, preguntas orales	N	45	49	13	15	61	66	59	61	178	191
	x	2,69	3,47	2,62	3,53	3,12	3,76	2,95	3,54	2,92	3,60
	σ	0,70	0,58	0,51	0,64	0,61	0,79	0,63	0,70	0,65	0,70
Narración larga	N	45	34	15	15	63	66	63	62	186	177
	x	2,89	3,35	2,93	3,13	3,40	3,36	3,02	3,29	3,11	3,32
	σ	0,68	0,65	0,46	0,35	0,61	0,52	0,52	0,61	0,62	0,57
Rendimiento global	N	50	36	15	15	66	66	63	63	194	180
	x	2,33	3,44	2,47	3,40	3,55	4,01	3,13	3,82	3,07	3,78
	σ	1,03	1,03	0,64	0,83	1,03	0,83	0,92	0,87	1,05	0,91
Seguridad en la comprensión de textos distintos	N	50	51	15	15	66	66	63	63	194	195
	x	3,04	3,90	2,73	3,40	3,62	4,00	3,43	3,63	3,34	3,81
	σ	1,09	0,81	0,70	0,51	0,86	0,72	0,88	0,81	0,95	0,78

Al finalizar la aplicación del programa de refuerzo en los grupos experimentales, todos los grupos obtienen una puntuación media que se encuentra en un mismo nivel dentro de cada variable. Sólo se excluye de este rasgo general el grupo resto clase en las variables rendimiento y seguridad global. Este colectivo, ostenta también en este bloque de variables las puntuaciones más elevadas.

El grupo control destaca con el grupo anterior, pero por debajo de él, en la descripción motivada y en el rendimiento global. Se sitúa por debajo de la media global, e incluso logra rendimientos medios muy similares a alguno de los grupos experimentales en el resto de las variables. Nótese por ejemplo, la similitud que existe entre este grupo y el de refuerzo colectivo en la narración motivada; con el grupo de refuerzo en pequeño grupo en la descripción con preguntas orales.

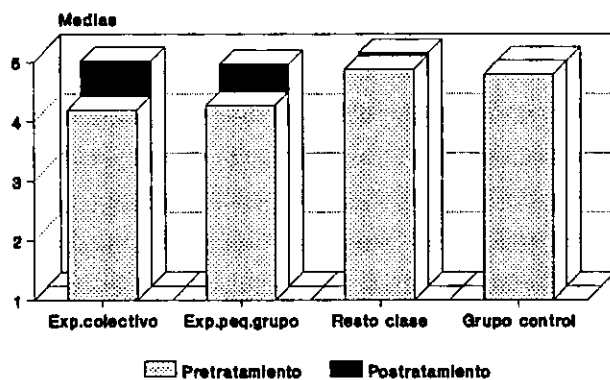
Los niños de refuerzo en pequeño grupo obtienen en general las puntuaciones medias más bajas, también en este bloque de variables. En algunas, los acompañan los de refuerzo grupal.

Si tenemos en cuenta los rendimientos medios de partida (situación inicial pretratamiento), se confirma la tendencia a mejorar los rendimientos iniciales en todos los grupos, aunque el progreso es más espectacular en los niños de los grupos experimentales, independientemente de que logren o no superar a los otros colectivos.

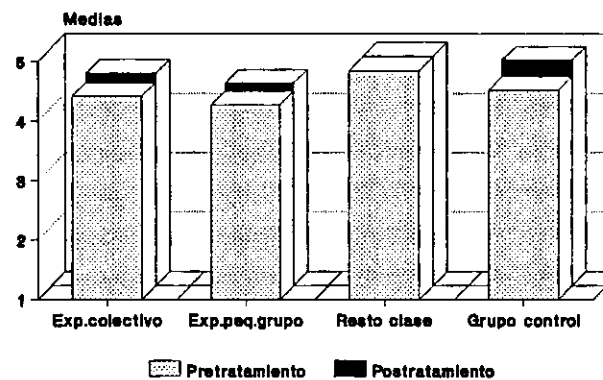
En el gráfico XI.6 puede observarse el importante progreso que experimentan los grupos experimentales en las variables sometidas a condiciones de tarea y aplicación que dificultan la ejecución (descripción compleja y narración larga con preguntas orales, desordenadas y algunas implícitas), casi siempre superior al que logran los otros dos grupos. Avanza hasta alcanzar un rendimiento medio igual al grupo control y resto clase en la narración y descripción motivada.

GRAFICO XI. 6
COMPRESION TEXTOS NARRATIVOS Y DESCRIPTIVOS
 Comparación de medias por grupos. Pre/postratamiento

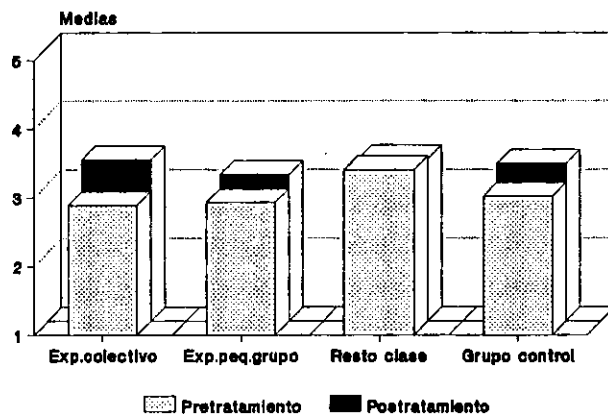
Narración motivada
Preguntas explícitas



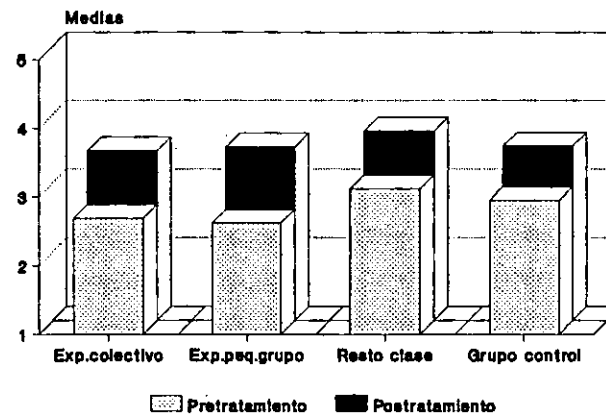
Descripción motivada
Preguntas explícitas



Narración larga.Preguntas orales



Descripción.Preguntas orales



2.- DESCRIPCION Y COMPARACION, EN TERMINOS DE PORCENTAJES, DE LOS CASOS EN NIVELES EXTREMOS Y DEL MOVIMIENTO DE LOS GRUPOS

Hasta ahora, hemos descrito la situación media en que se hallan los diferentes grupos en las variables de lectura oral y silenciosa, antes y después de haber aplicado el programa de refuerzo en los experimentales. Pero, no sabemos nada acerca del porcentaje de niños que, dentro de cada grupo, siguen estando en situación gravemente deficitaria (niveles nulos y muy deficientes, niveles 1 y 2); el incremento que se produce en los niveles de dominio (niveles 4 y 5), así como el sentido del movimiento interno de los grupos (porcentajes de avance, permanencia en el nivel y retrocesos).

En este apartado, vamos a comentar los porcentajes descriptivos de este estudio haciendo referencia a las representaciones gráficas que los ilustran, y a la tabla pormenorizada de porcentajes de casos que avanzan, permanecen y retroceden en cada uno de los grupos. En el anexo IV presentamos los datos numéricos generales que sirven de soporte (tablas de porcentajes por variables, niveles y grupos en las situaciones pre y postratamiento).

2.1 CASOS DE NIVELES DEFICITARIOS, DE DOMINIO Y MOVIMIENTOS DE AVANCE, RETROCESO Y PERMANENCIA EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL

Nivel lector

Como puede observarse en el gráfico XI.7 a), inicialmente sólo los grupos experimentales integraban un pequeño, pero significativo, grupo de niños con una lectura silábica. Todos, han logrado superar este nivel al finalizar el programa de refuerzo (gráfico a).

Si atendemos al porcentaje de escolares que estaban en un

nivel de lectura léxica (gráfico b), lectura a golpe de palabras, el progreso parece importante en todos los grupos, pero destaca el de los niños de refuerzo en pequeño grupo y sus compañeros (resto clase). En ambas submuestras, casi o algo más de las tres cuartas partes, se encontraban en este nivel; al finalizar el periodo durante el cual se aplicó el programa, sólo permanecen en esta categoría un niño del grupo resto clase y un 20 % (tres niños) del grupo de refuerzo en pequeño grupo. Es decir, en torno al 60 % de los escolares de estos grupos han progresado hacia una lectura temática, que como grupos dominan (gráfico c).

El grupo control, logra también en su conjunto, dominar esta unidad de aprendizaje, pero inicialmente tenía la mayor proporción de casos en esta condición, casi el 70 % (gráfico c).

Por el contrario, los alumnos del grupo experimental colectivo, aunque han progresado también de manera importante (obsérvese que un 20 % leían de forma silábica y más del 40 % de forma léxica), no logran, como grupo, alcanzar los niveles de dominio en esta unidad. Más de un tercio de los alumnos tienen una lectura por palabras (gráfico b).

El importante progreso que han realizado los grupos experimentales y el de los compañeros de los escolares reforzados en pequeño grupo, se aprecia con mayor claridad en el gráfico d), en el que presentamos los porcentajes de casos que, dentro de cada grupo retroceden, avanzan o permanecen. Obsérvese que:

1. Ninguno de los niños sometidos al programa de refuerzo retroceden; si lo hacen un pequeño porcentaje del grupo control.
2. En los grupos experimentales y en el de los compañeros de refuerzo en pequeño grupo, la mayoría avanzan un nivel y hasta más de uno (tabla XI.5).
3. En el grupo control, predominan los niños que se mantienen y sólo avanzan un 37 %.
4. De los dos grupos experimentales, manifiestan un mayor progreso los escolares que recibieron el refuerzo en

pequeño grupo; muy pocos se mantienen en el nivel inicial y casi el 90 % avanzan. Por el contrario, esta característica de estancamiento afecta a más de un cuarto de los escolares tratados de forma colectiva. Así, pues, todos los datos apuntan a confirmar un mayor progreso de los alumnos tratados en pequeño grupo en esta variable de la lectura oral.

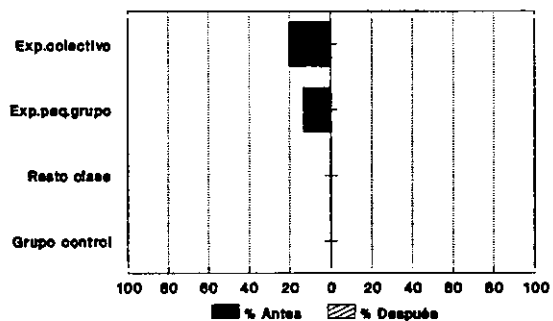
Para mayor detalle de los casos que, dentro de cada grupo, retroceden, permanecen o avanzan y la cuantía en que sucede, presentamos seguidamente la tabla de porcentajes por situaciones y grupos.

TABLA XI.5
PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN EL NIVEL LECTOR DE CADA UNO DE LOS GRUPOS

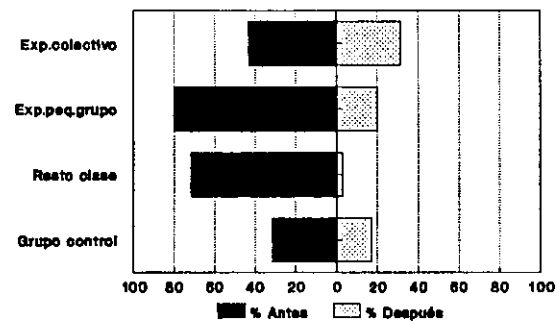
SITUACIONES	1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden -1	0,00	0,00	0,00	5,71
Permanecen	31,43	13,33	8,57	57,14
+1	57,14	66,67	71,43	37,14
Avanzan +2	11,43	20,00	20,00	0,00

GRAFICO XI. 7
NIVEL LECTOR
Comparación situaciones pretratamiento/postratamiento

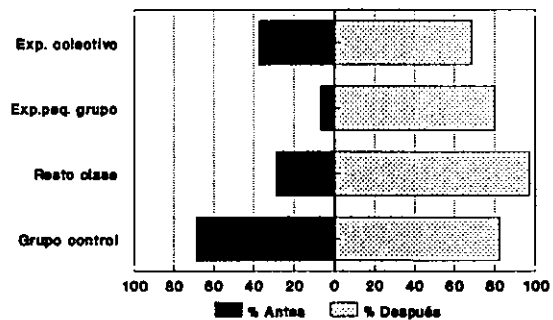
a) Lectura silábica
Casos pre/postratamiento



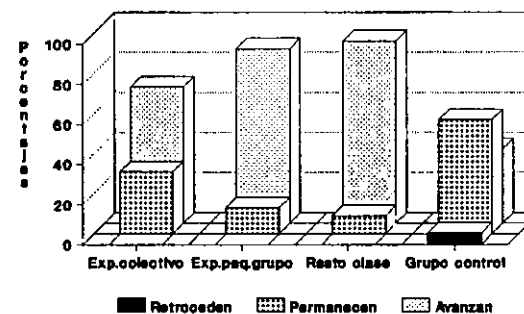
b) Lectura léxica
Casos pre/postratamiento



c) Lectura temática
Casos pre/postratamiento



d) Nivel lector
Casos de retroceso,permanencia,avance



Modulación básica

En la situación postratamiento, los grupos experimentales (refuerzo colectivo y refuerzo en pequeño grupo) y el grupo resto de la clase dominan, en conjunto, esta variable de la lectura oral, característica que no comparten los escolares del grupo control, ya que ni siquiera las tres cuartas partes de la población alcanzan el nivel de dominio (gráfico c); en realidad el porcentaje de los niños que dominaban la modulación de puntos, comas, acentos y signos de interrogación y admiración, en la situación pretest, es prácticamente el mismo del postest, transcurrido casi la mitad del curso escolar. Además, es el único grupo que tiene algún escolar en situación muy deficitaria (gráfico a) y más de un cuarto, aunque atienden a los signos de puntuación, acentos y expresión, cometen bastantes errores e imperfecciones (gráfico b).

Obsérvese, en cambio, el progreso que ha realizado el grupo de refuerzo colectivo. Más del 60 % han avanzado desde situaciones muy deficitarias (gráfico a) o insuficientes (gráfico b), y han logrado dominar esta variable (gráfico c).

También nos parece muy destacable el progreso del grupo experimental en pequeño grupo. Finalizado el tratamiento, ningún niño permanece en los niveles nulos o de iniciación (gráfico a), dominan también como grupo esta unidad de aprendizaje de la lectura (gráfico c), aunque, como ocurre en el grupo de refuerzo colectivo, aún queda un pequeño porcentaje en situación insuficiente (gráfico b).

Sin duda, el grupo que cuenta con menos casos deficitarios (incluimos los niveles medios/insuficientes por lo elemental que nos parece esta variable), es el de los compañeros de los alumnos del refuerzo en pequeño grupo, pero su progreso no resulta tan espectacular como en los experimentales, al estar en mejores condiciones de partida.

En el gráfico d) se aprecian claramente la calidad y

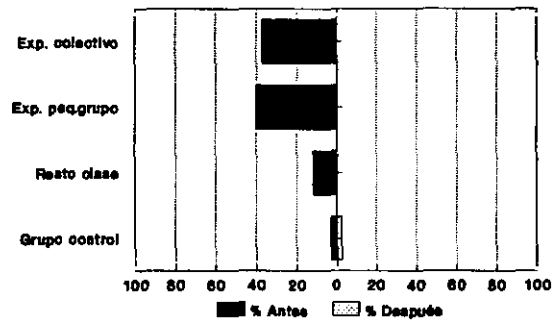
cantidad de los movimientos que se registran en los diferentes grupos, al finalizar la aplicación del plan de recuperación en los experimentales. Para mayor detalle véase tabla XI.6. Los datos son suficientemente expresivos y no necesitan más comentarios.

TABLA XI.6
 PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN Y AVANZAN
 EN LA MODULACION BASICA POR GRUPOS

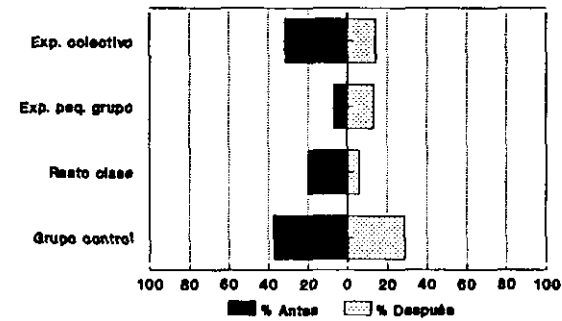
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-3	0,00	0,00	0,00	2,86
	-2	0,00	0,00	0,00	2,86
	-1	0,00	0,00	11,43	20,00
Permanecen		11,43	40,00	40,00	40,00
Avanzan	+1	42,86	20,00	31,43	25,71
	+2	37,14	20,00	11,43	5,71
	+3	8,57	13,33	5,71	2,86
	+4	0,00	6,67	0,00	0,00

GRAFICO XI. 8
MODULACION BASICA
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

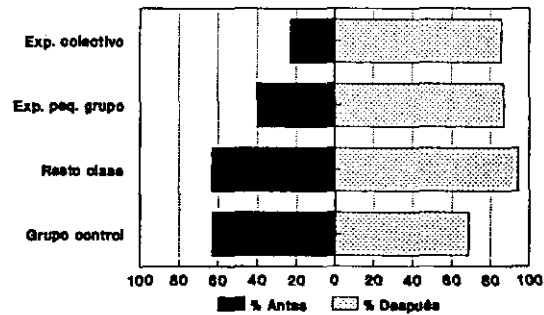
a) Niveles nulos y muy deficientes
Casos pre/postratamiento



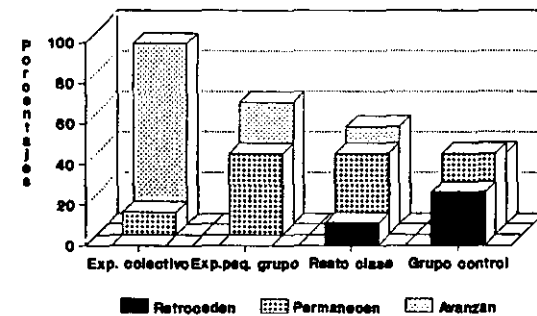
b) Nivel medio/insuficiente
Casos pre/postratamiento



c) Niveles de dominio
Casos pre/postratamiento



d) Modulación básica
Casos de retroceso, permanencia, avance



Expresividad y tono. (Modulación superior)

En esta variable de la lectura oral se observan, igualmente, progresos muy importantes en los dos grupos experimentales y en el del resto de la clase de refuerzo en pequeño grupo.

En el gráfico a) niveles nulos y muy deficientes antes y después de implementado el plan de recuperación, puede apreciarse la importante reducción de los porcentajes en el grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo (más del 70 % han cambiado su condición), seguido del grupo que acoge a sus compañeros (resto clase) y, en menor proporción, del grupo de refuerzo colectivo.

Paralelamente, el gráfico que muestra las diferencias en los niveles de dominio (gráfico b) confirma la nota de progreso de aquellos grupos y, por el contrario, la escasísima progresión del grupo control. Obsérvense que prácticamente se mantienen los porcentajes que tenían antes y después, tanto en los casos muy deficitarios como en los de dominio.

Algunas razones que pueden explicar estas variaciones, o no variaciones, que han experimentado cada uno de los grupos, se perfilan en el gráfico c) y tabla de porcentajes de casos que retroceden, permanecen o avanzan. Mientras que en el grupo control se mantienen en su situación inicial algo más de la mitad de los escolares, retroceden casi un 20 %, y avanzan poco más de un cuarto de la población, en los otros grupos avanzan las tres cuartas partes y más, ninguno retrocede y pocos se mantienen.

TABLA XI.7
PORCENTAJES DE CASOS QUE PERMANECEN, RETROCEDEN O AVANZAN
EN LA MODULACION SUPERIOR POR GRUPOS

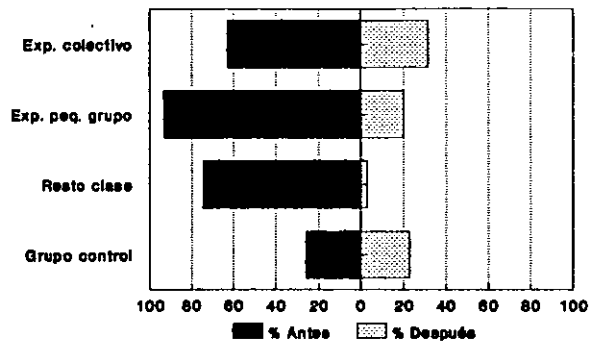
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	0,00	2,86
	-1	0,00	0,00	0,00	14,29
Permanecen		25,71	6,67	14,29	54,29
Avanzan	+1	42,86	26,67	31,43	22,86
	+2	28,57	46,67	51,43	5,71
	+3	2,86	20,00	2,86	0,00

Nos parece significativo, que casi la mitad de los escolares reforzados en pequeño grupo y sus compañeros (resto de la clase) avancen dos niveles, lo que supone que desde posiciones deficitarias, lleguen a dominar la ejecución de esta tarea.

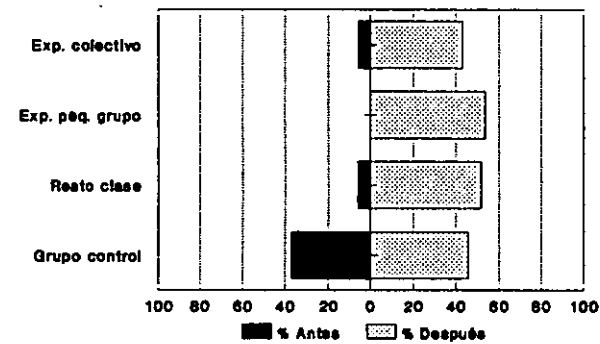
En todos los grupos, existe, no obstante, un porcentaje de niños en situaciones aún muy deficientes (niveles nulos y de iniciación, gráfico a). Sólomente en el grupo 3, resto de la clase, la proporción es prácticamente despreciable; y en el grupo de refuerzo colectivo es algo alta, afecta a más de un tercio de los casos. Pero hemos de recordar, que ésta variable no ha sido reforzada por considerar que su dominio parece más propio del segundo ciclo; aún así, creemos que el programa de refuerzo ha posibilitado el progreso de los grupos experimentales e indirectamente, el de los compañeros de los escolares de refuerzo en pequeño grupo.

GRAFICO XI. 9
MODULACION SUPERIOR: TONO Y EXPRESIVIDAD
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

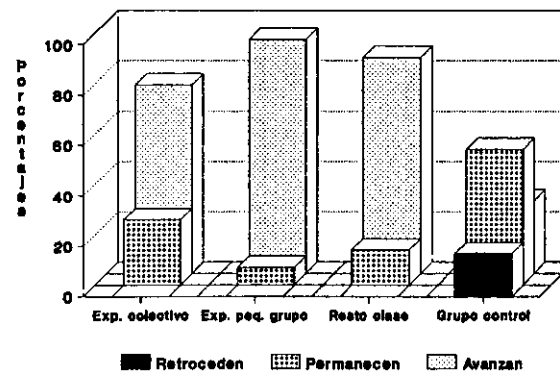
a) Niveles nulos y muy deficientes
 Casos pre/postratamiento



b) Niveles de dominio
 Casos pre/postratamiento



c) Casos de retroceso, permanencia, avance



Errores de omisión

Un porcentaje importante de niños (20 %) de la submuestra de refuerzo en pequeño grupo, cometían excesivos errores de omisión durante la lectura oral (gráfico a). Todos, parece que han superado esta situación y, en conjunto, logran la condición de dominio (gráfico b). Comparativamente con el resto de los grupos, tienen los mayores porcentajes de casos en las categorías de dominio, uno o ningún error, (gráfico b), desde una situación previa bastante más precaria.

También mejora el grupo de refuerzo colectivo; los pocos niños que estaban muy mal (gráfico a), han superado la situación y casi el 80 % dominan este error.

El grupo tercero, resto clase, mantiene prácticamente los mismos porcentajes en los niveles de dominio (gráfico b), si bien los pocos escolares que tenían muchos, excesivos errores, también los han superado.

Finalmente, el grupo control, mejora muy ligeramente y es el único grupo que tiene en la situación postratamiento, algún niño en niveles aún muy deficitarios (gráfico a); considerado en conjunto, es el único grupo que no alcanza el porcentaje mínimo de superación del 75 %, sólo alcanzan posiciones de dominio el 66 % (gráfico b).

Si observamos el gráfico c) y la tabla de casos de retroceso, mantenimiento o avance de nivel/es, parece evidente el progreso de los niños de refuerzo en pequeño grupo. Obsérvese que el 70 % de los escolares de este grupo avanzan, e incluso, dos niños (13 %) llegan a subir cuatro niveles; desde el nivel nulo, excesivas omisiones en un minuto de lectura, se sitúan en las categorías buenas, ausencia de errores. Si se confirma esta tendencia en los otros errores, podemos pensar que, por tratarse de deficiencias muy específicas, necesitan un tratamiento más diferenciado.

El grupo de refuerzo colectivo, tiene un porcentaje similar de casos que avanzan y se mantienen; un porcentaje algo más elevado retroceden un nivel.

Finalmente, los grupos resto clase y control se mantienen en el nivel inicial en su mayoría y se dan retrocesos de hasta dos niveles. En el grupo resto clase, se dan más casos de retroceso que de avance.

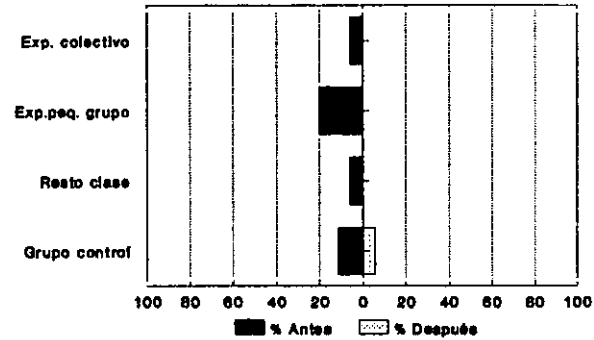
TABLA XI.8
PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN O AVANZAN
EN LOS ERRORES DE OMISION, POR GRUPOS

SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	6,67	8,57	14,29
	-1	17,14	6,67	20,00	8,57
Permanecen		40,00	13,33	48,57	42,86
Avanzan	+1	28,57	26,67	14,29	22,86
	+2	11,43	33,33	2,86	8,57
	+3	2,86	0,00	5,71	2,86
	+4	0,00	13,33	0,00	0,00

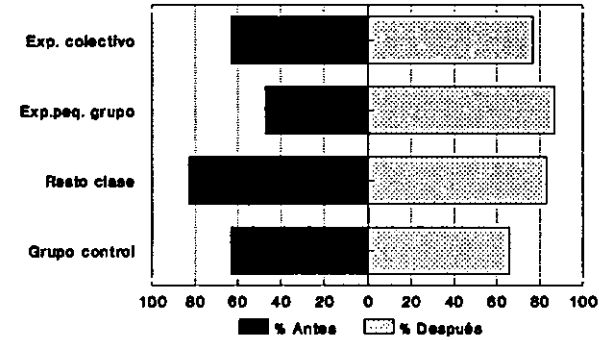
GRAFICO XI. 10 ERRORES DE OMISION

Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

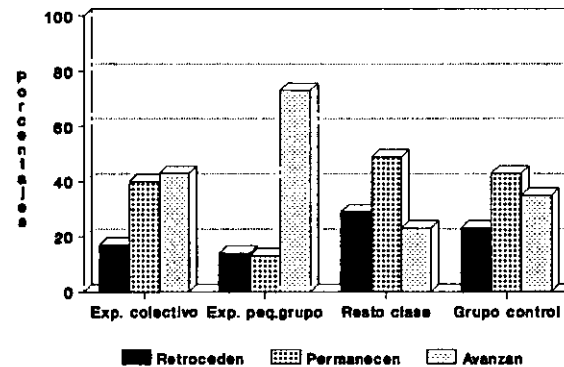
a) Excesivos/muchos errores
Casos pre/postratamiento



b) Dominado: uno/ninguno
Casos pre/postratamiento



c) Casos retroceso, permanencia, avance



Errores de adición

Este tipo de errores es, como hemos visto, muy poco frecuente dentro de la población que estudiamos. No obstante, antes de implementar el plan de refuerzo, algunos niños de la modalidad de aplicación en pequeño grupo, cometían bastantes errores de este tipo (gráfico a) y como grupo sólo lo dominaban algo más del 60 % (gráfico b). Al finalizar el programa, el 100% de estos escolares dominan esta dificultad. También lo hacen el resto de los grupos, pero ello, nos parece menos llamativo; no llegan a ser todos (el 100 %) y estaban mejor antes.

Otro aspecto que nos parece destacable en este indicador de deficiencias en la lectura oral, es que la proporción de niños del grupo control que dominan en situación postratamiento los errores de adición, es menor que la que había antes del tratamiento. La explicación puede estar en la importante cantidad de niños que retroceden (gráfico c).

También lo hacen una proporción alta de los escolares que han recibido tratamiento de forma colectiva, pero a diferencia del grupo control, aumenta algo el porcentaje de casos que, al finalizar el programa de refuerzo, dominan la dificultad, y han avanzado casi el 48 % de los casos.

Se confirma el progreso importante de los niños del grupo de refuerzo en pequeño grupo. Todos los que podían corregir este tipo de errores lo han hecho (avanzan de nivel el 67 % de los casos) y se mantienen los que ya estaban en situación de dominio. Dato importante, si tenemos en cuenta que eran los más necesitados.

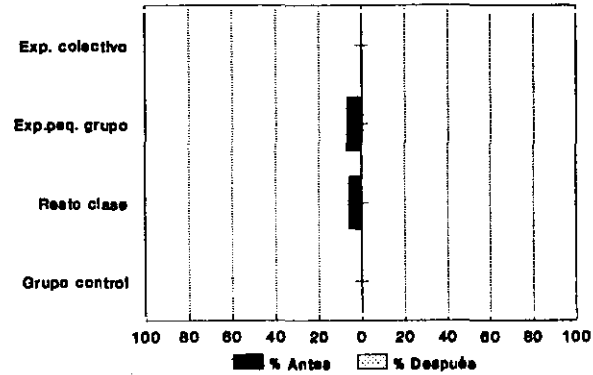
TABLA XI.9

PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN LA CORRECCION DE ERRORES DE ADICION, POR GRUPOS

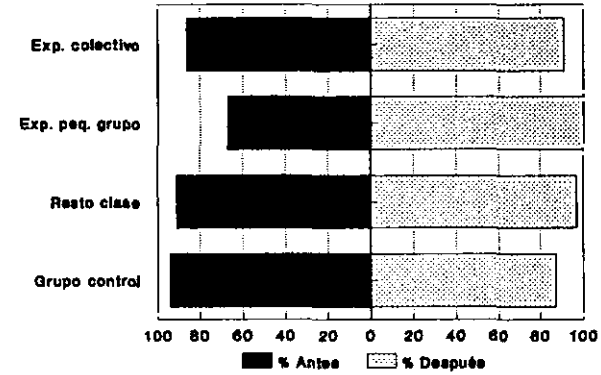
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	2,86	0,00	0,00	8,57
	-1	25,71	0,00	17,14	22,86
Permanecen		34,29	33,33	57,14	51,43
Avanzan	+1	28,57	40,00	17,14	17,14
	+2	8,57	20,00	5,71	0,00
	+3	0,00	6,67	2,86	0,00

GRAFICO XI. 11
ERRORES DE ADICION
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

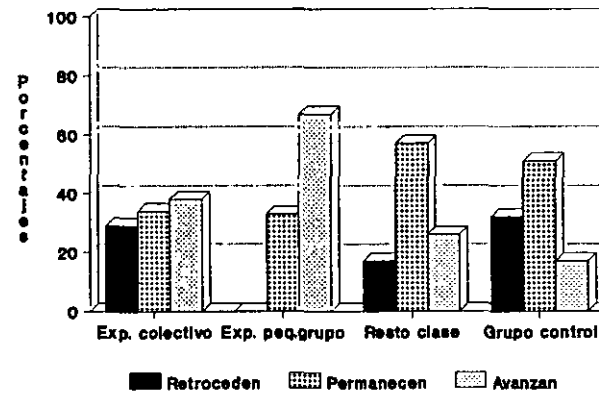
a) Excesivos/muchos errores



b) Dominado: Uno/ninguno



c) Casos retroceso, permanencia, avance



Errores de sustitución

Todos los grupos experimentan, durante el periodo que media entre la situación inicial y la posterior a la implementación del programa de recuperación, una reducción en el porcentaje de casos que cometían muchos y excesivos errores de sustitución. Los grupos experimentales, con mayores casos problemáticos en la situación inicial, tienen, al finalizar el plan de refuerzo, también la mayor proporción de escolares que aún están mal (gráfico a).

No obstante, comparativamente son los que más han cambiado. En el gráfico de dominio (b), observamos que en torno al 20 % de los escolares de estos grupos han reducido sus errores, en el grupo control y resto de los escolares hay menos niños que dominan esta dificultad en la situación postratamiento que en la anterior al mismo. Se produce un retroceso que, en el caso del grupo 3º, resto de la clase, es importante (gráfico c).

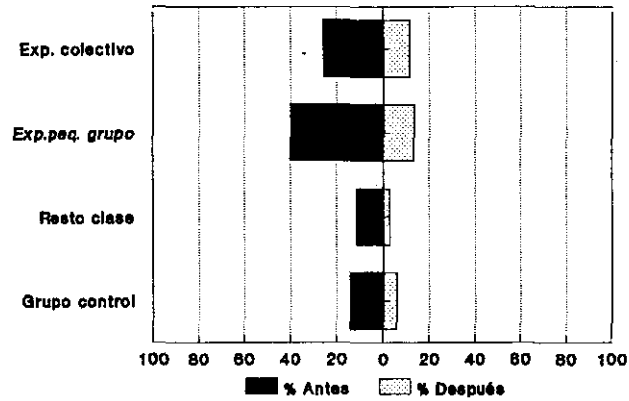
El análisis de la tabla XI.10 y gráfico XI.12, c) pone de manifiesto que mientras en los grupos experimentales la mayoría de los niños avanzan, en el grupo tercero casi la mitad han retrocedido y en el cuarto, grupo control, la mayoría permanecen en el nivel anterior.

TABLA XI.10
PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN LA CORRECCION DE ERRORES DE SUSTITUCION, POR GRUPOS

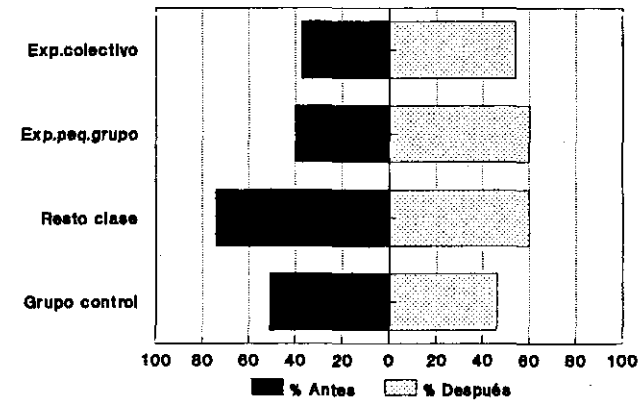
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-3	0,00	0,00	0,00	2,86
	-2	2,86	6,67	11,43	8,57
	-1	22,86	20,00	37,14	17,14
Permanecen		17,14	13,33	20,00	42,86
Avanzan	+1	40,00	33,33	17,14	17,14
	+2	11,43	20,00	11,43	8,57
	+3	2,86	0,00	2,86	2,86
	+4	2,86	6,67	0,00	0,00

GRAFICO XI. 12
ERRORES DE SUSTITUCION
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

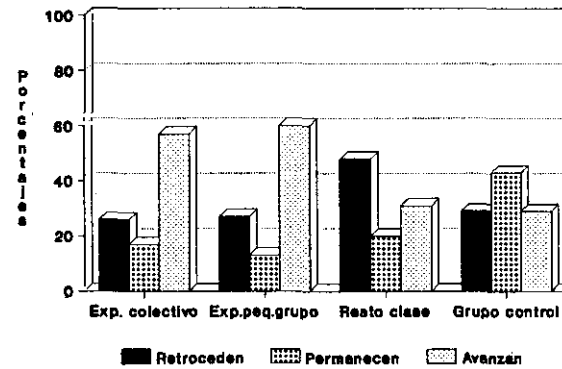
a) Excesivos/muchos errores



b) Dominado: Uno/ninguno



c) Casos retroceso, permanencia, avance



Errores de alteración del orden de letras, sílabas, palabras; unión y separación de palabras

Inicialmente, la práctica totalidad de los escolares que componen cada submuestra dominaban ambos tipos de errores y exceptuando un solo caso en el grupo 3º, resto de la clase, no había ningún niño en situaciones nulas o muy deficitarias. No obstante, el progreso hacia el dominio completo, era posible en todos los grupos, con la excepción de los errores de alteración en el grupo control (gráfico a).

Al finalizar el tratamiento, todos los niños de los grupos experimentales (pequeño grupo y grupo clase) y el del resto de los compañeros, dominan ambos tipos de errores. En los de alteración del orden, comparativamente a su situación inicial, el grupo resto clase es el que logra mayores porcentajes de avance (gráficos a, c)

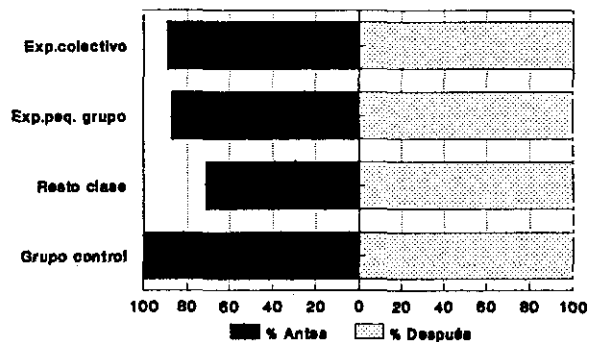
Dada la buena situación inicial, no debe extrañarnos que en todos los grupos predominen los niños que se mantienen. No obstante, los del refuerzo en pequeño grupo avanzan también en proporciones importantes en la superación de su nivel inicial, especialmente en errores de unión/separación de palabras (gráfico d).

TABLA XI.11
PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN EN LOS
ERRORES DE ALTERACION DEL ORDEN, UNION/SEPARACION DE PALABRAS

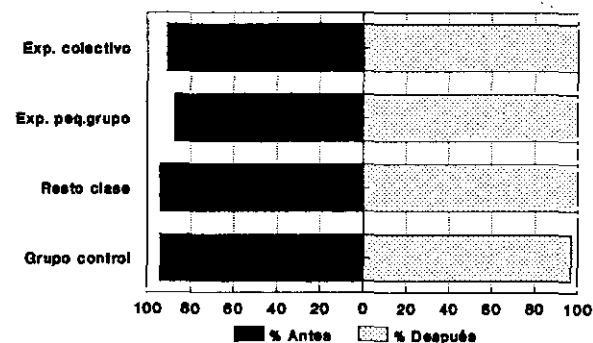
Alteración del orden						Unión/separación de palabras				
SITUACIONES		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	0,00	0,00	-2	0,00	0,00	0,00	2,86
	-1	2,86	0,00	2,86	5,71	-1	5,71	13,33	5,71	11,43
Permanecen		60,00	53,33	48,57	88,57	0	60,00	40,00	74,29	60,00
Avanzan	+1	25,71	33,33	22,86	5,71	+1	25,71	40,00	11,43	22,86
	+2	11,43	13,33	22,86	0,00	+2	8,57	6,67	5,71	2,86
	+3	0,00	0,00	0,00	0,00	+3	0,00	0,00	0,00	0,00
	+4	0,00	0,00	2,86	0,00	+4	0,00	0,00	2,86	0,00

GRAFICO XI. 13
ERRORES DE ALTERACION Y UNION/SEPARACION
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

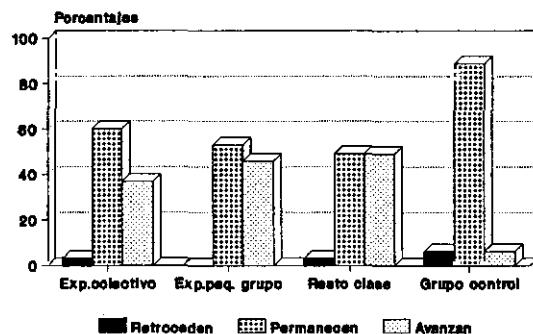
a) Alteración del orden
Situación de dominio



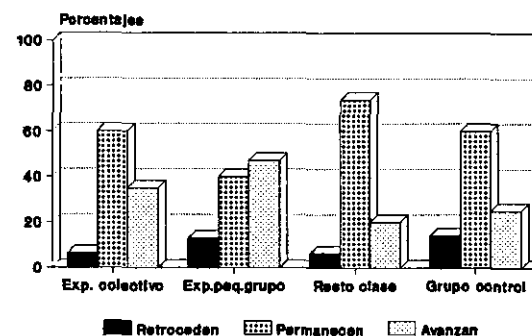
b) Unión/separación
Situación de dominio



c) Alteración del orden
Casos de retroceso, permanencia, avance



d) Unión/separación
Casos de retroceso, permanencia, avance



Errores de repetición

En este tipo de error, como ya comentamos, los grupos experimentales tenían menos casos que los otros dos grupos en situaciones muy deficitarias. Sin embargo, proporcionalmente avanzan más que los alumnos del grupo control y del resto de la clase, tanto en los niveles muy bajos (gráfico a), como en los de dominio (gráfico b).

Obsérvese, por ejemplo, que en el grupo control, hay prácticamente la misma proporción de niños con excesivas repeticiones antes y después del periodo escolar transcurrido; el porcentaje, además, nos parece muy alto (en torno al 50 %). Si se analizan los casos que dominan este error, antes y después, sólo existe una diferencia de un 9 % (gráfico b).

En el grupo de refuerzo colectivo, se han reducido mucho los casos muy deficitarios, y se incrementa en algo más de un 25 % el de los que ya inicialmente dominaban este error en la lectura oral.

En el grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, observamos también un importante incremento (el 40 %) en los niveles de dominio; se acompaña de una reducción también importante en los casos que estaban en categorías muy deficientes. Al ser un grupo menos numeroso, evidentemente los porcentajes resultan más altos y por ejemplo, hemos de señalar que la cantidad de niños que están, después de aplicado el programa, en situación muy deficitaria, es muy similar (prácticamente igual) a la del otro grupo experimental (en uno son tres niños; en otro cuatro).

Finalmente, también los escolares que componen el grupo "resto clase" han mejorado en la situación final; hay un 20 % menos en situación de excesivos errores, y un 23 % más en la de dominio.

En los gráficos a) y b) se pueden apreciar claramente las

diferencias que existen entre los grupos; estas pueden ser explicadas por el porcentaje de casos que se mantienen, avanzan o retroceden (gráfico c, tabla XI.12).

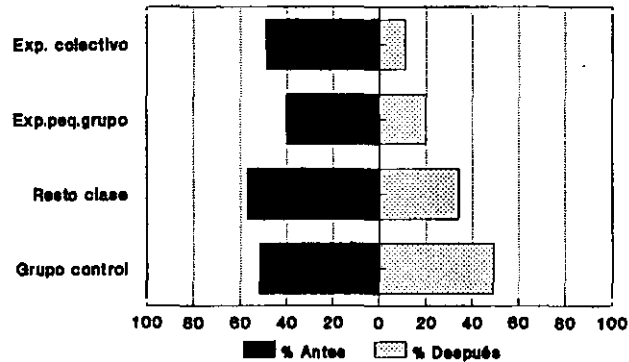
Como puede observarse, más de la mitad de los niños que han recibido el apoyo directo o "indirecto" del plan de refuerzo, han elevado el nivel inicial. El mayor porcentaje de casos corresponde a los escolares de la modalidad de pequeño grupo (las tres cuartas partes experimentan un progreso mínimo de un nivel); le siguen los niños del refuerzo colectivo y, en menor proporción, los compañeros de los niños del pequeño grupo. En el grupo control, aunque predominan los niños que progresan, los porcentajes en cada uno de los movimientos, están más equilibrados.

TABLA XI.12
 PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
 EN LA CORRECCION DE ERRORES DE REPETICION, POR GRUPOS

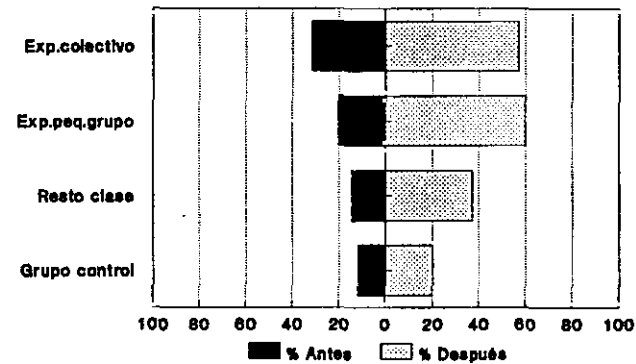
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-3	5,71	6,67	2,86	0,00
	-2	0,00	0,00	11,43	11,43
	-1	17,14	6,67	5,71	20,00
Permanecen		14,29	13,33	25,71	31,43
Avanzan	+1	8,57	46,67	25,71	17,14
	+2	34,29	20,00	22,86	17,14
	+3	17,14	6,67	5,71	2,86
	+4	2,86	0,00	0,00	0,00

GRAFICO XI. 14 ERRORES DE REPETICION

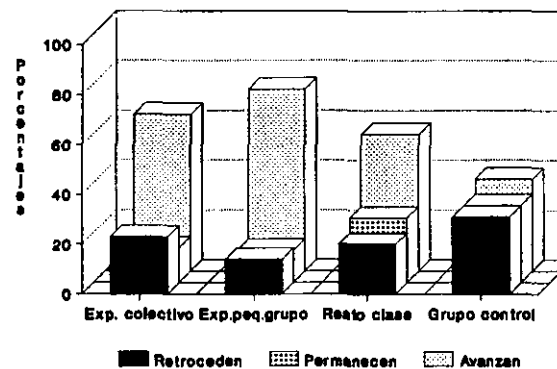
a) Excesivas/muchas repeticiones
Casos pre/postratamiento



b) Dominado.Una/ninguna repetición
Casos pre/postratamiento



c) Casos retroceso,permanencia,avance



Vacilaciones, paradas, bloqueos

En los errores de este tipo, sólomente en el grupo control había inicialmente un porcentaje importante de niños que los cometían en cantidad excesiva; después del periodo transcurrido, la proporción es sensiblemente menor (gráfico a).

Las diferencias más importantes entre las situaciones pre y postratamiento, se observan en los casos de dominio (gráfico b). Podemos apreciar el importante incremento de casos que acontece en la submuestra de refuerzo en pequeño grupo, seguido de sus propios compañeros y del grupo control. Ahora bien, este grupo, pese a ello, no logra como colectivo, superar esta dificultad; si lo hacen en cantidad superior al 80 % el resto de los grupos. El grupo experimental de refuerzo para toda la clase, prácticamente no mejora su porcentaje de dominio inicial.

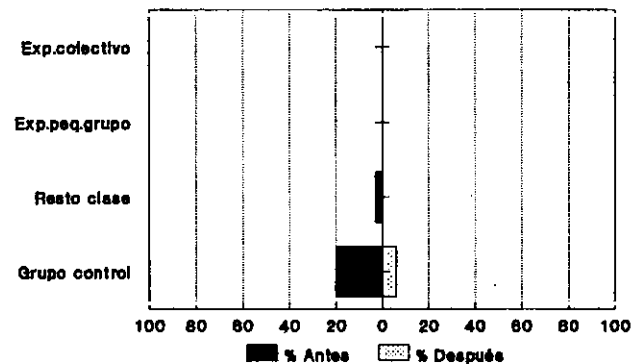
La proporción de casos que, dentro de cada grupo, retroceden, permanecen, o avanzan, parece muy similar en todos los grupos. No obstante, si tenemos en cuenta los resultados finales la dirección de los movimientos parece muy diferente de unos grupos a otros. Habría que estudiar con mayor detalle qué niveles retroceden, cuáles permanecen, y desde los que se avanza.

TABLA XI.13
PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN LA CORRECCION DE VACILACIONES, PARADAS Y BLOQUEOS

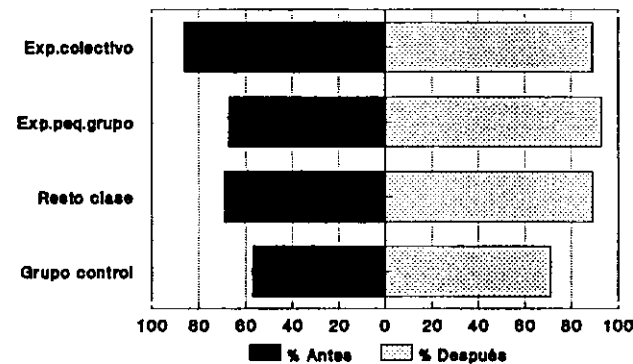
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	8,57	0,00	8,57	5,71
	-1	11,43	20,00	2,86	8,57
Permanecen		40,00	33,33	51,43	40,00
Avanzan	+1	31,43	33,33	20,00	31,43
	+2	8,57	13,33	17,14	14,29

GRAFICO XI. 15 VACILACIONES, PARADAS, BLOQUEOS

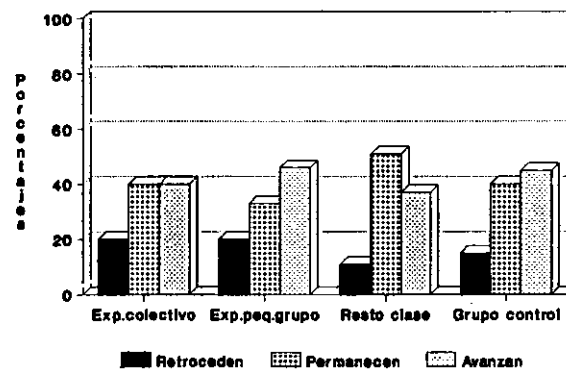
a) Excesivas/muchas vacilaciones
Casos pre/postratamiento



b) Dominado: Una/ninguna
Casos pre/postratamiento



c) Casos retroceso, permanencia, avance



2.2 EN LECTURA SILENCIOSA/COMPRESION

2.2.1 Variables de la comprensión básica: Asociación de palabras a frases, ejecución de órdenes y búsqueda en textos cortos

Asociación de palabras a frases (lagunas)

En esta variable, por considerarla muy básica, hemos agrupado los porcentajes de los niveles nulos, muy deficientes e insuficientes (1, 2, 3), para analizar el progreso en los casos más necesitados.

En las representaciones gráficas, puede examinarse de qué forma han mejorado los grupos experimentales. Inicialmente, ninguno de los dos grupos de refuerzo, llegaban considerados globalmente, a dominar esta unidad de aprendizaje, mientras sí lo hacían los otros dos grupos (gráfico b). Al finalizar la aplicación del programa, en todas las submuestras, más del 90 % de los escolares la dominan. Por otro lado, también se han reducido hasta proporciones muy pequeñas e iguales al grupo control, los casos que estaban en niveles insuficientes (gráfico a).

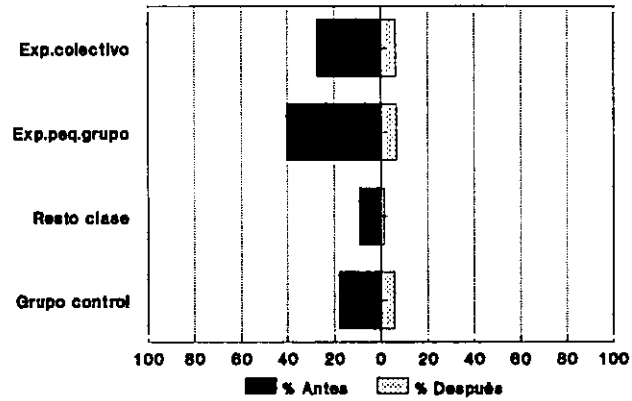
Parece evidente, que los grupos se muestran al final muy parecidos entre sí en cuanto a niveles de rendimiento. Todos han mejorado en la medida de sus necesidades, pero el progreso es más notorio en los grupos que estaban más necesitados, los que han recibido el refuerzo. También es comprensible que en todos los grupos, predominen los casos de permanencia en el nivel; sólo en el grupo de refuerzo en pequeño grupo hay la misma proporción de niños que avanzan y se mantienen (gráfico c).

TABLA XI.14
 PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
 EN LA ELECCION DE PALABRAS ADECUADAS A FRASES

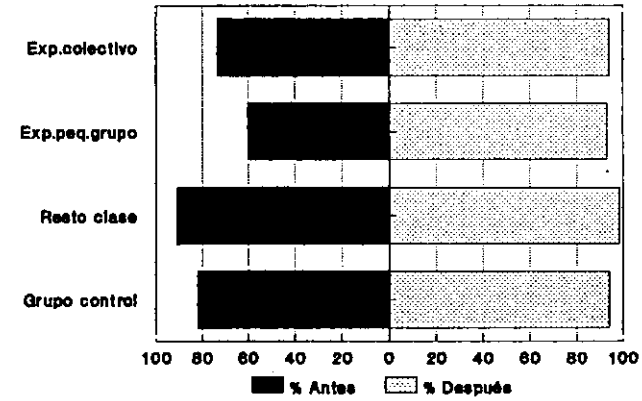
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	0,00	1,49
	-1	0,00	6,67	4,48	1,49
Permanecen		56,52	46,67	80,60	65,67
Avanzan	+1	19,56	20,00	7,46	19,40
	+2	15,22	26,67	7,46	10,45
	+3	8,69	0,00	0,00	1,49

GRAFICO XI. 16
ASOCIACION DE PALABRAS (LAGUNAS)
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

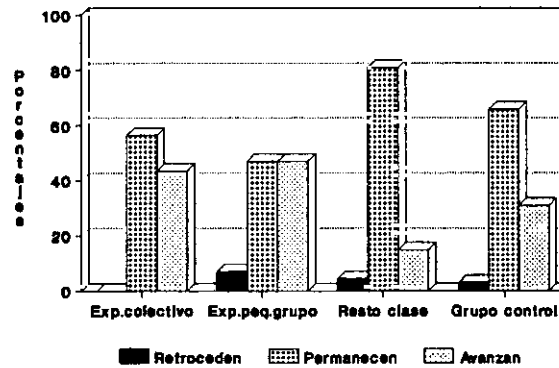
a) Niveles muy deficientes/insuficientes



b) Niveles bien/dominado



c) Casos retroceso, permanencia, avance



Ejecución de órdenes

En esta variable, ocurre algo similar. Todos los grupos reducen de forma considerable el porcentaje de niños que inicialmente estaban mal; al final la proporción de casos deficitarios es muy parecida, aunque ligeramente inferior en los grupos experimentales (gráfico a). Obsérvese que antes de implementar el programa de refuerzo en los grupos experimentales, el 60 % de los escolares de estos grupos, estaban en niveles muy deficientes o de aprendizaje insuficiente; en los otros dos grupos la proporción de casos en esta situación de deficiencia era aproximadamente la mitad.

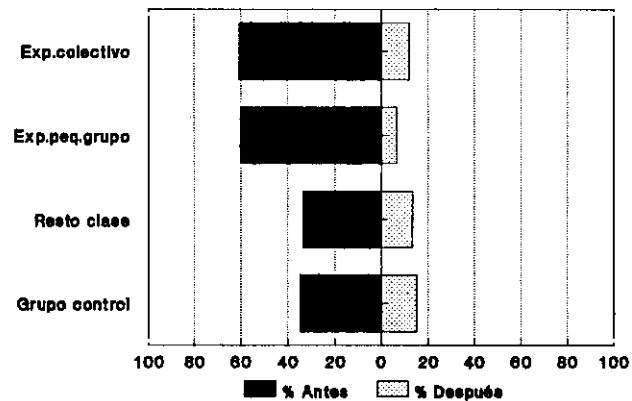
Esta diferencia inicial y el progreso efectuado hasta igualarse, e incluso, superar aunque sea ligeramente a los grupos no reforzados en los casos de dominio, es también muy clara en los gráficos b) y c). Más del 60 % de los escolares de las submuestras experimentales han avanzado y algunos han logrado subir hasta tres y cuatro niveles (tabla XI.15).

TABLA XI.15
PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN EJECUCION DE ORDENES

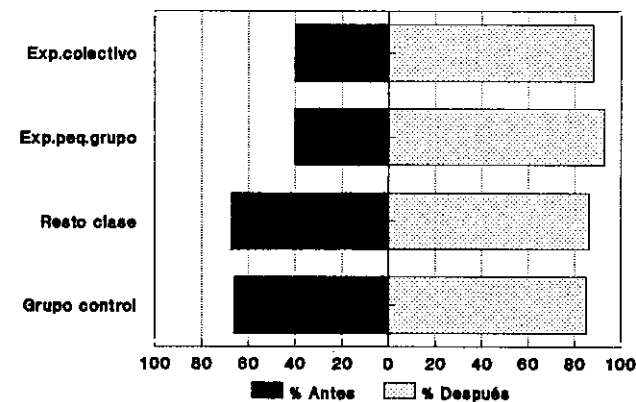
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	3,03	4,48
	-1	8,51	6,67	15,15	14,92
Permanecen		23,40	20,00	43,94	38,80
Avanzan	+1	36,17	40,00	18,18	28,36
	+2	21,28	20,00	16,67	8,59
	+3	8,51	13,33	3,03	4,48
	+4	2,13	0,00	0,00	0,00

GRAFICO XI. 17
EJECUCION DE ORDENES
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

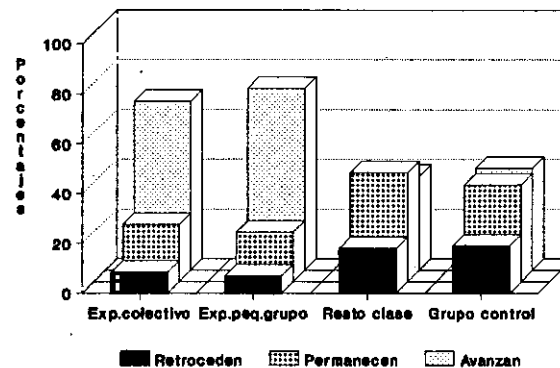
a) Niveles muy deficientes,insuficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso,permanencia,avance



Búsqueda en textos cortos

En esta unidad de aprendizaje, se observa también una mejoría en todos los grupos: se reducen los casos en situaciones muy deficitarias y aumentan los que dominan la tarea (gráficos a y b).

Después de la implementación del plan en los grupos experimentales, el grupo control no tiene casos en situaciones nulas o de iniciación (a) en la búsqueda de datos, pero es también el grupo que tiene menos casos en niveles de dominio (b), y el único en el que predominan los escolares que se mantienen (c).

El caso contrario, lo representan los niños de la modalidad de refuerzo en pequeño grupo. Inicialmente, ninguno estaba en los niveles de dominio; al finalizar el programa de intervención, más del 50 % lo han alcanzado (b) y se han reducido en un 20 % los casos deficitarios. En el gráfico c), puede apreciarse que ningún escolar de este grupo retrocede, permanecen algo menos de un cuarto y avanzan todos los demás.

También han mejorado los niños del grupo experimental colectivo; se reducen de forma notable los casos en los niveles muy deficitarios y aumentan los que dominan la tarea. Notamos, por el contrario, que es el grupo que cuenta con los mayores porcentajes de retroceso.

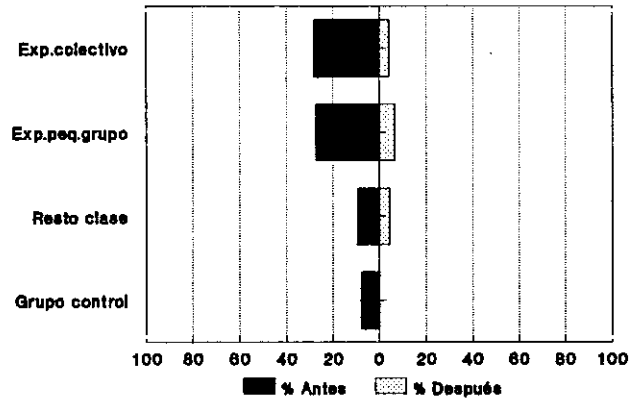
El progreso hacia niveles de dominio parece también muy evidente en el grupo resto clase.

TABLA XI.16
 PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
 EN LA BUSQUEDA DE DATOS EN TEXTOS CORTOS

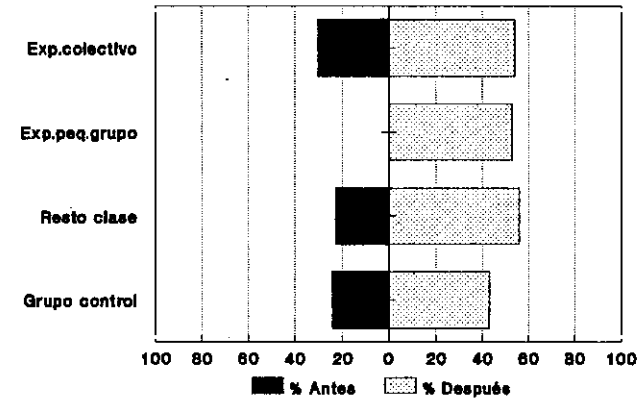
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	4,25	0,00	1,49	2,98
	-1	10,64	0,00	8,95	5,97
Permanecen		31,91	26,67	40,30	52,24
Avanzan	+1	21,28	66,67	38,80	32,83
	+2	25,53	6,670	10,45	5,97
	+3	6,38	0,00	0,00	0,00

GRAFICO XI. 18
BUSQUEDA EN TEXTOS CORTOS
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

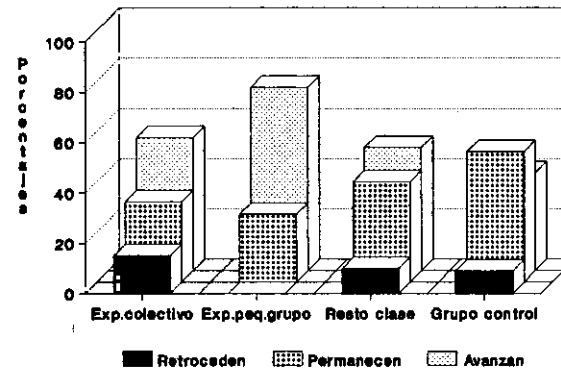
a) Niveles nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso, permanencia, avance



2.2.2 Interpretación de textos más complejos (comic y telegrama)

Como expusimos en el Capítulo VII, "La situación en el aprendizaje lector de los escolares que inician 3º de E.G.B", estas variables de la comprensión tienen un grado de dificultad que parece superar las posibilidades de los niños de este periodo escolar, y por ello, no las incluimos en el programa de recuperación.

No obstante, también en ellas se puede apreciar un mayor progreso de los grupos experimentales y resto clase, que podemos interpretar como efecto colateral del programa de refuerzo.

El gráfico XI.19 refleja las situaciones de los grupos en el pretest y en el postest.

La mitad aproximadamente de los niños que han recibido el tratamiento de recuperación y refuerzo en las variables más elementales, han logrado superar los niveles nulos y muy deficientes que tenían inicialmente en la interpretación del comic (gráfico a). En todos los grupos quedan porcentajes muy altos de niños en situaciones muy precarias y ninguno, salvo un niño del grupo experimental colectivo, alcanzan niveles de dominio, por esta razón no lo representamos gráficamente. En las submuestras experimentales ningún niño está en el nivel 1, desconocen la tarea, situación que si se manifiesta en los otros dos grupos (Véase tabla de porcentajes, anexo IV).

En la interpretación del texto resumido la reducción de casos en los niveles más bajos es menor. Los escolares de los grupos control y resto clase lo hacen en una proporción casi idéntica a la variable anterior. En los grupos experimentales son mayoría los niños que se encuentran, después del tratamiento, en situaciones muy precarias, e incluso, ningún niño de la submuestra de refuerzo en pequeño grupo alcanza un nivel de dominio (gráficos b y c), aunque han avanzado más de la mitad de los escolares (gráfico e).

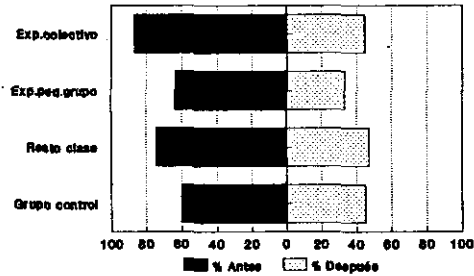
Los gráficos que representan los movimientos de retroceso, permanencia y avance, confirman el menor progreso de los niños que integran la submuestra de control en ambas variables, en las que también presentan las mayores proporciones de retroceso.

TABLA XI.17
 PORCENTAJES DE CASOS POR GRUPOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
 EN LA INTERPRETACION DE TEXTOS COMPLEJOS

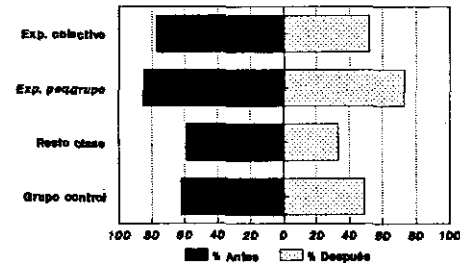
Texto en bandas de dibujos						Texto muy resumido (telegrama)				
SITUACIONES		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUP	3. REST CLASE	4. GRUP CONTROL
Retro- ceden	-3	0,00	0,00	0,00	0,00	-3	0,00	0,00	0,00	1,61
	-2	0,00	0,00	0,00	1,54	-2	4,35	0,00	3,12	1,61
	-1	2,13	6,67	7,57	13,85	-1	8,70	13,33	14,06	24,19
Permanecen		21,28	53,33	43,93	50,70	0	36,96	33,33	25,00	24,19
Avanzan	+1	55,32	40,00	46,97	32,31	+1	41,30	40,00	42,19	41,93
	+2	21,28	0,00	1,51	1,54	+2	6,52	13,33	12,15	6,45
	+3	0,00	0,00	0,00	0,00	+3	2,17	0,00	3,12	0,00

GRAFICO XI. 19 **COMPRESION/INTERPRETACION DE TEXTOS COMPLEJOS** Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

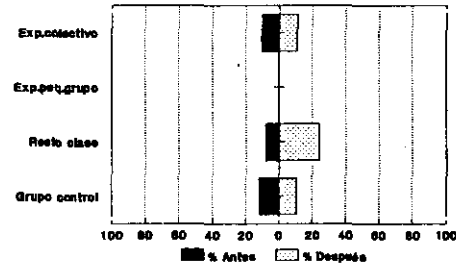
a) Interpretación texto bandas dibujos
Niveles nulos/muy deficientes



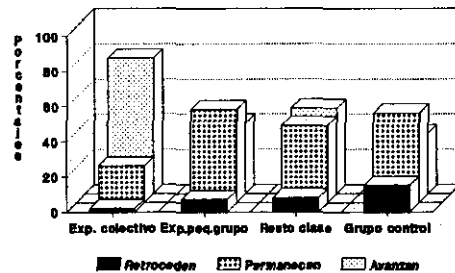
b) Interpretación texto muy resumido
Niveles nulos/muy deficientes



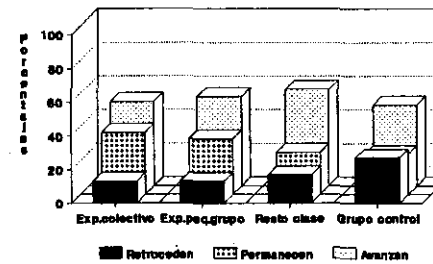
c) Texto muy resumido
Casos bien/dominado



d) Interpretación texto bandas dibujos
Casos retroceso, permanencia, avance



e) Interpretación texto muy resumido
Casos retroceso, permanencia, avance



2.2.3 Rendimiento y seguridad en la captación e interpretación de datos en textos sencillos (lagunas, órdenes, búsqueda) y complejos (comic y telegrama)

Rendimiento global básico y superior

El progreso que han experimentado los grupos experimentales en estas variables, cuya puntuación recordamos que se obtiene de acuerdo a criterios normalizados, nos parece especialmente destacable.

1) En el rendimiento global básico observamos que antes del tratamiento algo más de la mitad de los niños estaban en niveles nulos y de iniciación en el aprendizaje; al final, casi todos los escolares del grupo experimental colectivo y el 40 % de los del experimental en pequeño grupo, han logrado superar esta condición de déficit en la comprensión básica (gráfico a).

Por otra parte, el grupo de refuerzo colectivo llega, en conjunto, a dominar esta variable (lo hacen el 80 %) aventajando, desde esta perspectiva, al resto de los grupos, en los que sólo algo más de la mitad muestran dominio en tareas de comprensión básica (gráfico b).

La menor proporción de casos que están en niveles de aprendizaje superiores o de dominio, la tiene el grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo, pero obsérvese, que en relación a su situación inicial, la mejoría afecta prácticamente a la mitad de los escolares de esta submuestra, y son los que tienen el mayor porcentaje de avances (gráfico c).

Si se compara la progresión que efectúa el grupo control con la del resto de los escolares (resto clase), la de aquel es algo inferior a la de éste, y, desde luego, al partir de mejores posiciones resulta menos espectacular que la acontecida entre los escolares que han recibido tratamiento para mejorar sus ejecuciones en la lectura.

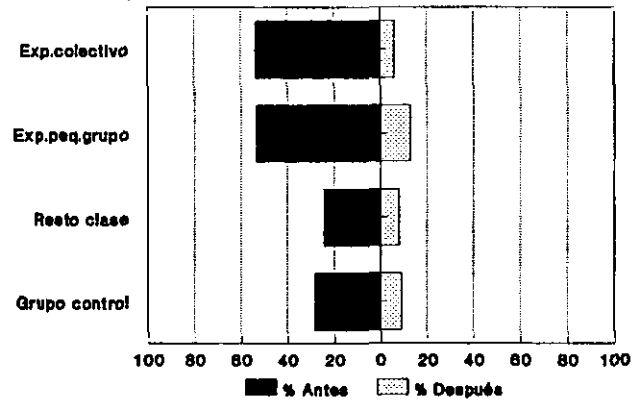
De nuevo llama la atención la cantidad de niños de los grupos experimentales que avanzan de nivel en la proporción de uno a cuatro grados.

TABLA XI.18
PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN EL RENDIMIENTO GLOBAL BASICO

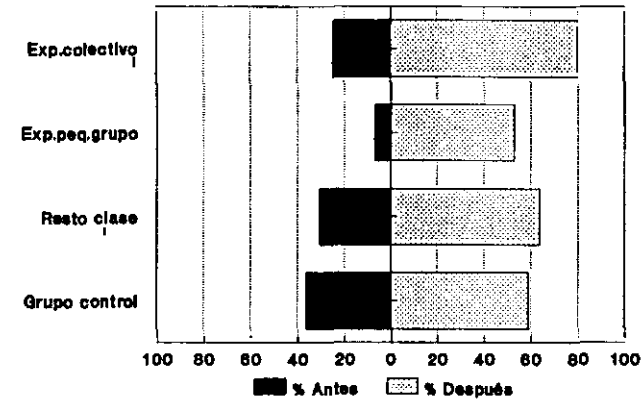
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-1	2,08	0,00	6,06	11,94
Permanecen		20,80	13,33	27,27	29,85
Avanzan	+1	25,00	60,00	46,97	38,81
	+2	29,17	20,00	18,88	19,40
	+3	18,75	6,67	1,51	0,00
	+4	4,17	0,00	0,00	0,00

GRAFICO XI. 20
RENDIMIENTO GLOBAL BASICO
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

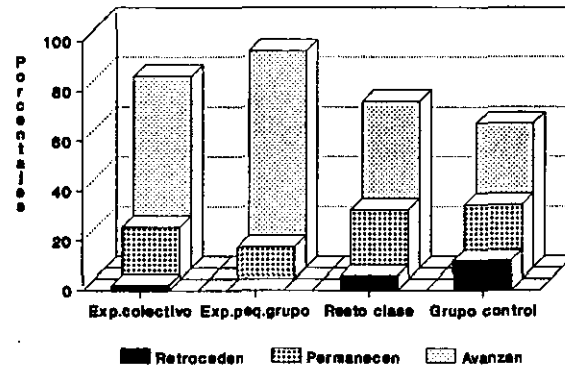
a) Niveles nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso,permanencia,avance



2) En el rendimiento global superior (incluye la interpretación del texto integrado en bandas de dibujos y del texto resumido en forma de telegrama) obtenemos una situación muy similar. Se confirma el progreso espectacular de los niños que componen el grupo experimental colectivo que, como puede apreciarse en el gráfico XI.21 ha logrado reducir de forma muy importante los casos que inicialmente estaban en situaciones nulas y muy deficitarias, e incrementar considerablemente la proporción de escolares que se hallan en términos de dominio. El porcentaje de casos que retroceden, avanzan o permanecen, es prácticamente el mismo que se obtenía en el rendimiento global básico.

Los escolares del grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo tienen también el menor porcentaje de casos en niveles de dominio y una proporción más alta que el resto de los grupos en niveles nulos y de iniciación. Sin embargo, progresan el 90 % de estos niños y ninguno se mantiene, aunque el menor número de escolares que componen esta submuestra dispara los porcentajes.

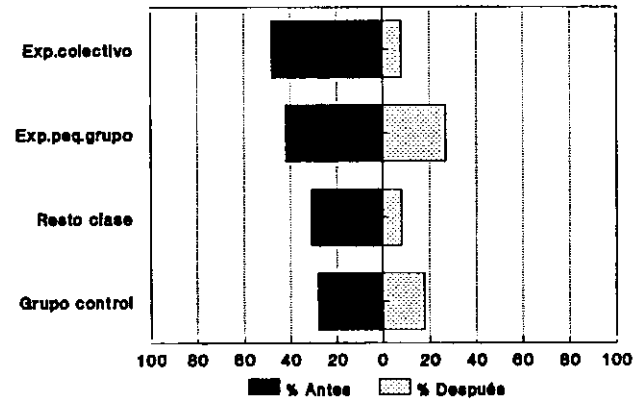
Finalmente, se confirma también el mayor progreso del grupo resto clase respecto al grupo control, con porcentajes muy similares a los que se obtenían en el rendimiento global básico, en la reducción de casos deficitarios, en el incremento y superación en los casos de dominio, en la cantidad de avances y en el menor índice de retrocesos y permanencias.

TABLA XI.19
PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN EL RENDIMIENTO GLOBAL SUPERIOR: TEXTOS COMPLEJOS

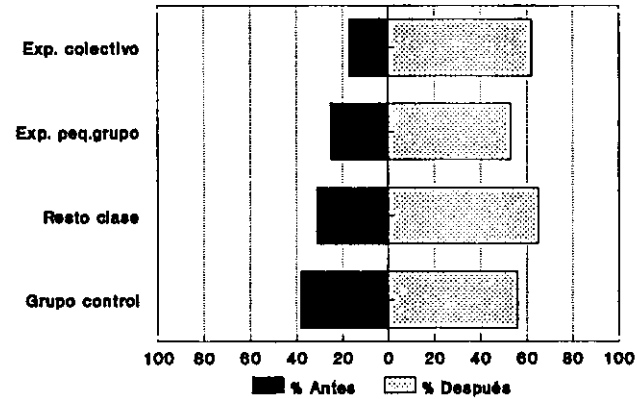
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	1,54	4,54
	-1	4,17	6,67	6,15	10,61
Permanecen		16,67	0,00	24,61	36,36
Avanzan	+1	41,67	53,53	46,15	36,36
	+2	27,08	33,33	20,00	10,61
	+3	10,42	6,67	1,54	1,51

GRAFICO XI. 21
RENDIMIENTO GLOBAL COMPRENSION TEXTOS COMPLEJOS
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

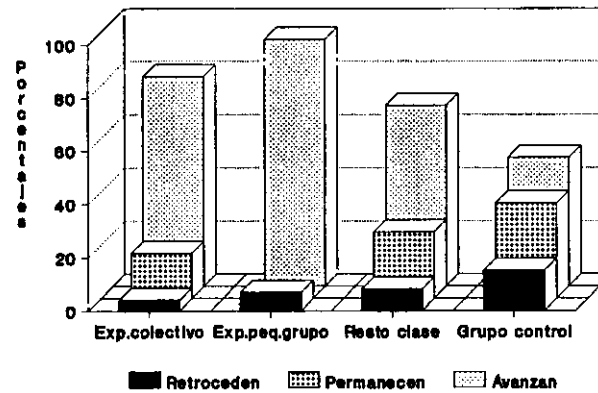
a) Niveles nulos y muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso,permanencia,avance



1) En comprensión básica los niños que han recibido ayuda para superar las deficiencias y/o dificultades en la lectura en modalidad de pequeño grupo, han experimentado una importante mejoría en la seguridad de sus respuestas en la lectura de textos sencillos (frases para completar, frases con órdenes y textos cortos):

- Es el único grupo que no tiene casos en niveles muy deficitarios al finalizar el plan de recuperación; antes del tratamiento el 40 % de los escolares de este grupo aportaban tantas o más respuestas incorrectas que correctas (gráfico a).
- Poco más del 10 % de los casos estaban ya en niveles de dominio en el pretest. Al final, lo hacen el 60 % (gráfico b).
- Globalmente son los que más avanzan, tanto en cantidad como en el número de casos que lo hacen en más de un nivel (gráfico c).

El grupo de refuerzo colectivo ha mejorado, por el contrario, menos de lo que cabría esperar. Reduce de forma importante los casos deficitarios, aunque al final tiene la mayor proporción de niños en esta situación (gráfico a). También es menor la de los escolares que muestran seguridad en sus respuestas (gráfico b).

Los otros dos grupos progresan también hacia niveles de dominio, reducen la proporción de casos deficitarios y aumentan los de dominio, pero comparativamente el grupo resto clase logra al final mejores posiciones que el de control.

Este grupo (el de control) es el que experimenta menos cambios positivos, tiene la menor proporción de avances o superación de nivel y la más alta de retroceso. Todo ello, puede explicar que hayan aumentado muy poco los casos de dominio (gráfico b).

2) En los textos complejos la situación varía. En todos los grupos hay un porcentaje de escolares superior al 60 % en los niveles nulos y de iniciación, esto es, más del 25 % de las respuestas que aportan son incorrectas, y muy pocos están en las categorías de dominio (en realidad no llegan al 10 % en los grupos experimental colectivo, resto clase y control, de ahí que hayamos prescindido de este gráfico).

Pero lo más llamativo es que en la submuestra de refuerzo en pequeño grupo encontramos un mayor porcentaje de casos en situaciones nulas y muy deficientes después de la aplicación del programa de refuerzo que antes de implementarlo. Hemos de decir, no obstante, que estos escolares han progresado también hacia un nivel mayor de seguridad en la interpretación de textos muy resumidos y del texto que se integra en una secuencia de dibujos, aunque esta mejoría no les haya permitido superar el nivel muy deficiente. Si se analiza la tabla de porcentajes en cada uno de los cinco niveles que hemos establecido (véase anexo IV) podemos observar que antes de aplicar el programa de refuerzo todos los niños de este grupo estaban en el nivel 1, aportaban más respuestas erróneas que correctas; al finalizar, todos menos uno están en el nivel 2, es decir han avanzado un nivel. De hecho y como podemos apreciar, los porcentajes de casos que permanecen, avanzan o retroceden tanto en la seguridad de textos más básicos como en los más complejos, es muy similar dentro de este grupo (gráficos c y e).

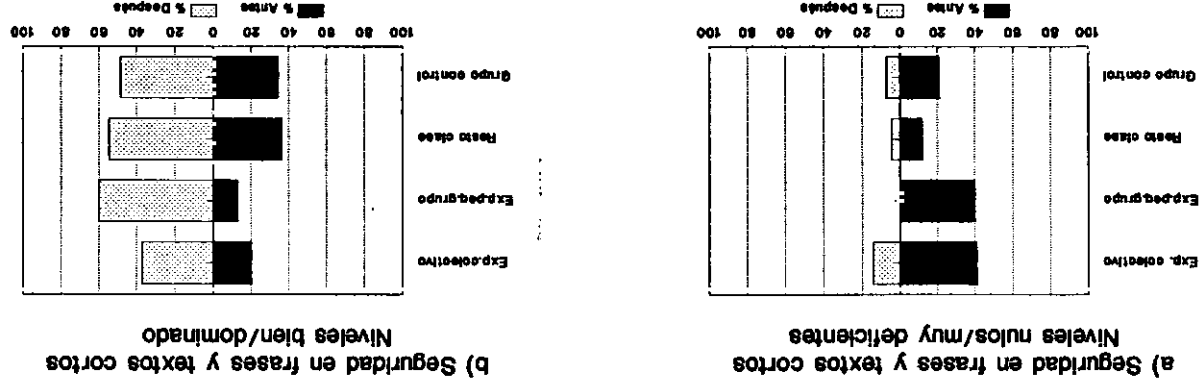
0. Para un mayor detalle presentamos las tablas de los movimientos que se registran dentro de cada grupo en las variables de seguridad en textos sencillos y seguridad en textos complejos.

TABLA XI.20

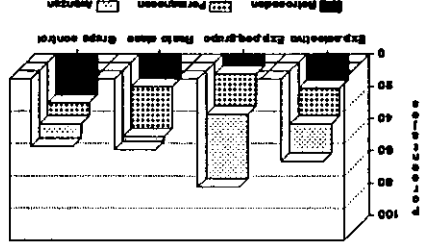
PORCENTAJES DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN, AVANZAN
EN LA SEGURIDAD DE TEXTOS SENCILLOS (SEGURIDAD BASICA)
Y DE TEXTOS COMPLEJOS (SEGURIDAD SUPERIOR)

Seguridad en textos sencillos						Seguridad en textos complejos				
SITUACIONES		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	2,04	0,00	4,54	1,49	-2	0,00	0,00	0,00	1,51
	-1	14,29	6,67	10,60	23,88	-1	2,04	13,33	7,81	7,58
Permanecen		32,65	26,67	40,91	32,83	0	30,61	20,00	28,12	34,85
Avanzan	+1	34,69	40,00	36,36	34,33	+1	44,90	60,00	51,56	48,48
	+2	10,20	26,67	7,57	7,46	+2	16,33	6,67	10,94	6,06
	+3	4,08	0,00	0,00	0,00	+3	6,12	0,00	1,56	1,51
	+4	2,04	0,00	0,00	0,00	+4	0,00	0,00	0,00	0,00

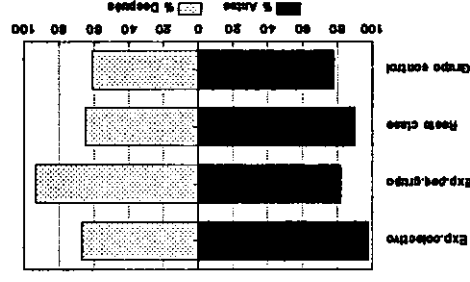
GRAFICO XI. 22
SEGURIDAD EN LA COMPRESION BASICA Y SUPERIOR
Comparación de situaciones pretratamiento/posttratamiento



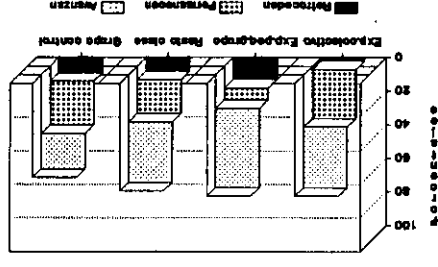
c) Seguridad frases y textos cortos
Casos de retroceso,permanencia,avance



d) Seguridad en textos complejos
Casos nulos/muy deficientes



e) Seguridad textos complejos
Casos de retroceso,permanencia,avance



2.2.4 Comprensión en textos, tareas y condiciones de aplicación distintas (prueba complementaria)

Comprensión en textos narrativos y descriptivos en condiciones de lectura activa, motivada/explicada, preguntas ordenadas y explícitas

Todos los grupos respondían bien antes del refuerzo a las tareas de búsqueda y captación de datos en los textos narrativos y descriptivos bajo condiciones de facilitación de la respuesta: lectura explicada, preguntas ordenadas y explícitas.

No obstante, el grupo experimental de refuerzo colectivo tenía algo más de un 20 % de niños con niveles muy bajos en el texto narrativo. (Hemos agrupado los porcentajes de los niveles 1, 2 y 3 dada la elementalidad de esta unidad). Todos han logrado superar y dominar la ejecución de esta tarea. Han avanzado también en la comprensión del texto descriptivo motivado, pero sólo la mitad de los que inicialmente presentaban muchas dificultades.

Los escolares del grupo de refuerzo en pequeño grupo tienen una situación más diferente en ambos tipos de textos. Progresan, aunque aún quedan un pequeño porcentaje con niveles muy deficientes, en la comprensión del texto narrativo; se mantienen con idénticas proporciones los escolares que tenían inicialmente dificultades en el texto descriptivo. El hecho, realmente, nos sorprende por su excepcionalidad; es la única variable en la que no se detecta progreso grupal, (cuando es la más fácil) y en la que predominan los niños que se mantienen sobre los que progresan (gráfico c, descripción motivada).

Los otros dos grupos manifiestan una condición fundamentalmente de permanencia en el nivel inicial, con ligera mejoría en los porcentajes de dominio (gráfico b) y reducción en los de insuficiencia (gráfico a), en el grupo de los escolares resto clase. El grupo control, mejora en un 10 % los casos de dominio, por lógica reducción en los niveles de deficiencia.

En la tabla siguiente expresamos los movimientos que efectúan los grupos en estas dos variables y la cuantía de los avances y retrocesos (grados o niveles).

TABLA XI.21

PORCENTAJE DE CASOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN O AVANZAN

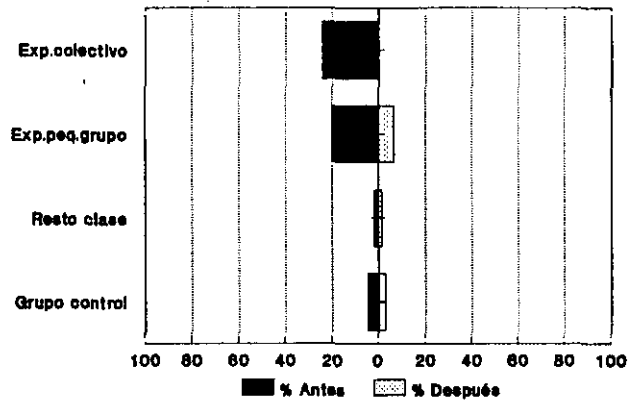
EN LA BUSQUEDA DE DATOS EN TEXTOS NARRATIVOS Y DESCRIPTIVOS

BAJO CONDICIONES FACILITADORAS DE LA TAREA

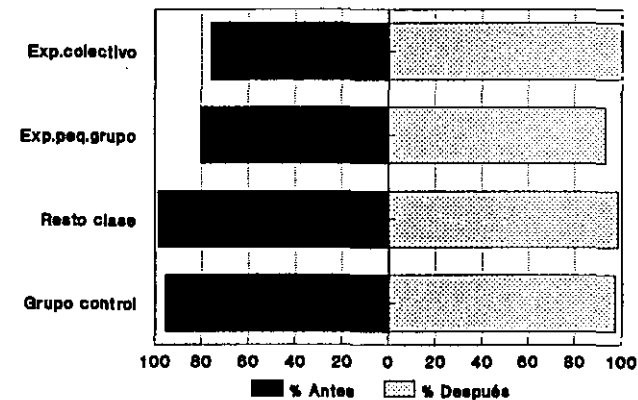
Narración motivada						Descripción motivada				
SITUACIONES		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. REST CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	0,00	1,59	-2	1,96	0,00	1,51	0,00
	-1	11,54	0,00	4,54	14,29	-1	11,76	13,33	7,58	14,29
Permanecen		48,08	60,00	86,36	71,43	0	56,86	60,00	80,30	55,55
Avanzan	+1	17,31	33,33	9,09	9,52	+1	21,57	26,67	9,09	22,22
	+2	17,31	6,67	0,00	3,17	+2	7,84	0,00	1,51	6,35
	+3	5,77	0,00	0,00	0,00	+3	0,00	0,00	0,00	0,00
	+4	0,00	0,00	0,00	0,00	+4	0,00	0,00	0,00	1,59

GRAFICO XI. 23
NARRACION MOTIVADA. PREGUNTAS EXPLICITAS
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

a) Casos nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso, permanencia, avance

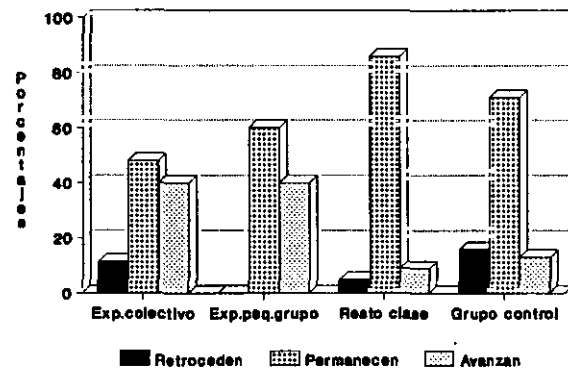
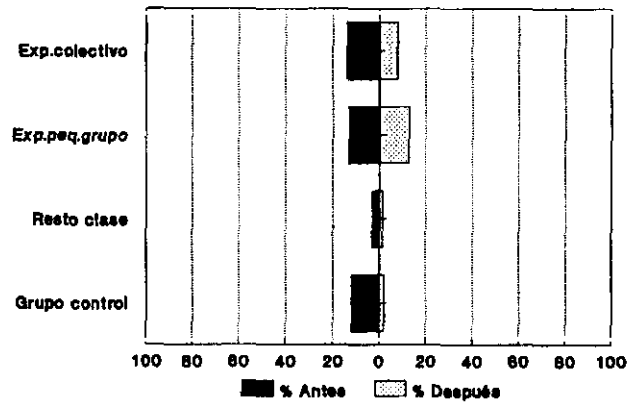
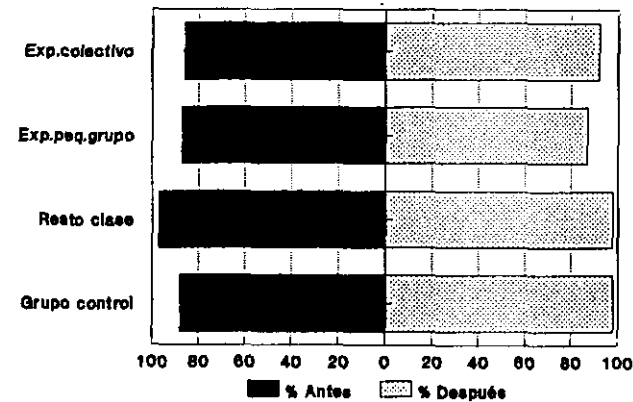


GRAFICO XI. 24
DESCRIPCION MOTIVADA. PREGUNTAS EXPLICITAS
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

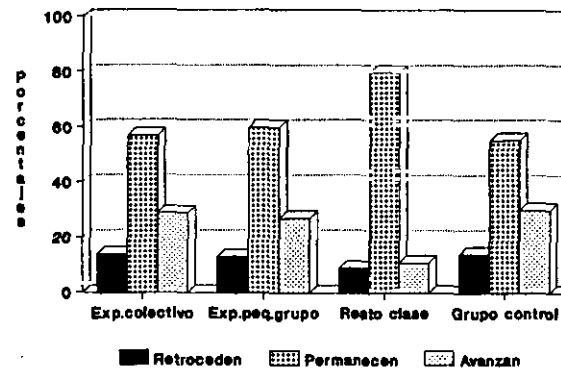
a) Casos nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso,permanencia,avance



Texto descriptivo, preguntas orales, algunas implícitas

En esta variable, de nuevo, los grupos experimentales han logrado una importante mejoría que afecta a los niveles más deficitarios. En el gráfico que refleja esta situación, obsérvese que ninguno de los niños que inicialmente estaban muy mal (casi el 40 %) se mantienen en esa condición. También es importante el porcentaje de casos que lo superan en el grupo experimental colectivo y en el resto de las submuestras, aunque estas partían de mejores condiciones.

Todos los grupos han aumentado, por tanto, los porcentajes de casos que dominan la tarea, aunque destacan, por su posición inicial, los grupos experimentales, si bien presentan los porcentajes de dominio más bajos.

Observamos, igualmente, un importante incremento de niños del grupo control en las situaciones de dominio (gráfico b).

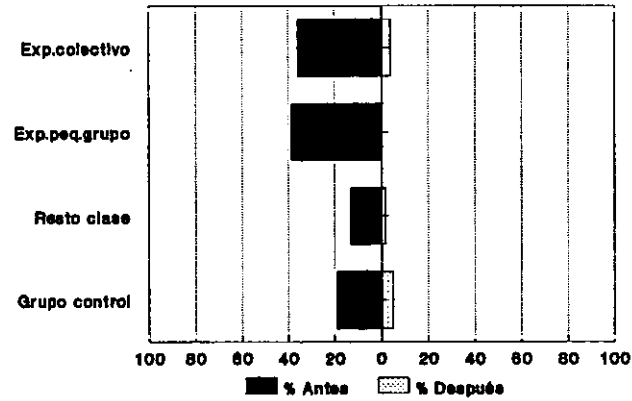
En el proceso de mejora destaca el grupo experimental en la modalidad de pequeño grupo. Las tres cuartas partes avanzan de uno a tres niveles, y no se produce ningún retroceso. Los escolares que han recibido el refuerzo de forma colectiva avanzan de nivel en mayor proporción (casi el 70 %) que los que no han recibido el tratamiento sistemático para mejorar los niveles de lectura (grupo control y resto clase)

TABLA XI.22
PORCENTAJES DE CASOS POR GRUPOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN Y AVANZAN
EN LA BUSQUEDA DE DATOS EN TEXTOS DESCRIPTIVOS DIFÍCILES

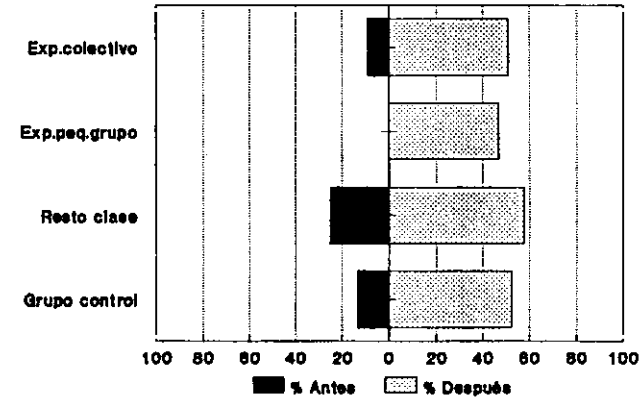
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	2,00	0,00	0,00	1,59
	-1	2,00	0,00	3,03	9,52
Permanecen		28,00	26,67	39,39	36,51
Avanzan	+1	42,00	40,00	36,36	38,09
	+2	24,00	26,67	18,18	9,52
	+3	2,00	6,67	3,03	4,67

GRAFICO XI. 25
DESCRIPCION.PREGUNTAS ORALES/IMPLICITAS
Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

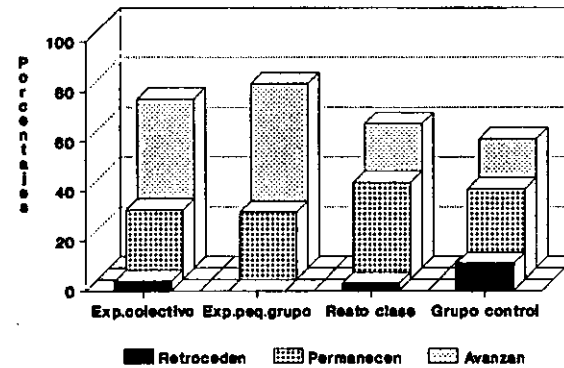
a) Casos nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso,permanencia,avance



Texto narrativo largo, preguntas orales, algunas implícitas y desordenadas

La práctica totalidad de los niños que se encontraban en el pretest en niveles muy deficitarios (gráfico a) han progresado hacia posiciones medias y de dominio en todos los grupos. Proporcionalmente, en cuanto al número de casos, el progreso parece importante en el grupo experimental de refuerzo colectivo; más de la mitad de los escolares de este grupo han avanzado hacia niveles superiores (gráfico c).

Nos llama también la atención que ninguno de los escolares que han recibido tratamiento en pequeño grupo se encuentren en los sectores nulos o de iniciación, e incluso, siendo la proporción muy parecida a la que había en el grupo control, al final, los superan (gráfico a). No obstante, en este grupo se mejoran los casos más deficitarios, pero son pocos los que logran alcanzar los niveles de dominio. En general, se mantienen (gráfico c).

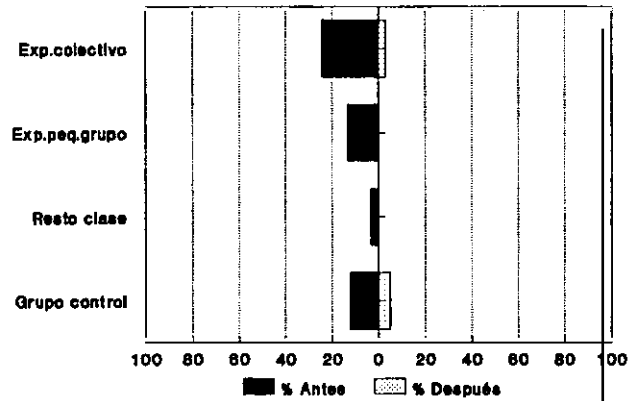
En la situación de dominio (gráfico b) apreciamos proporciones muy parecidas en los grupos experimental colectivo, resto clase y control, aunque en el grupo resto clase hay menos niños en la situación postratamiento que en la anterior al tratamiento. De hecho, un porcentaje algo importante de niños de este grupo retroceden, y no llega al 20 % el de los que avanzan (gráfico c).

TABLA XI.23
PORCENTAJE DE CASOS POR GRUPOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN Y AVANZAN
EN LA BUSQUEDA DE DATOS EN EL TEXTO NARRATIVO LARGO

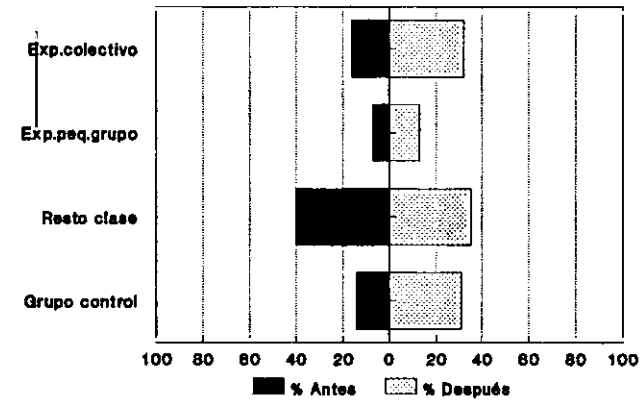
SITUACIONES		1. EXPER. COLECTIVO	2. EXPER. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	1,54	0,00
	-1	8,82	6,67	15,38	8,06
Permanecen		35,29	73,33	64,61	58,06
Avanzan	+1	38,23	13,33	15,32	32,26
	+2	14,71	6,67	1,54	1,61
	+3	2,94	0,00	1,54	0,00

GRAFICO XI. 26
NARRACION LARGA. PREGUNTAS ORALES
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

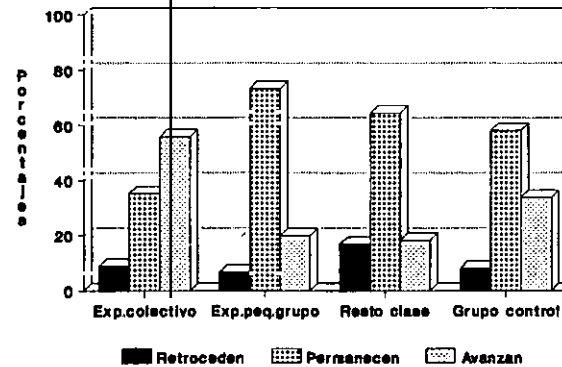
a) Casos nulos/muy deficientes



b) Casos bien/dominado



c) Casos retroceso, permanencia, avance



Rendimiento global y seguridad en la búsqueda de datos en textos, condiciones y tareas diferentes

Los resultados finales logrados en estas dos variables, vienen a confirmar los que se obtenían en el rendimiento total y en seguridad (niveles básico y superior) de la prueba principal antes comentados. Los niños de los grupos experimentales han logrado reducir de manera muy importante los casos que estaban muy deficitarios; el avance, en este sentido, nos parece que puede calificarse de espectacular, aunque aún quedan entre un 13 y un 17 % de escolares que están mal en el rendimiento; en seguridad ningún niño de los que han sido tratados en pequeño grupo permanecen en situación deficitaria.

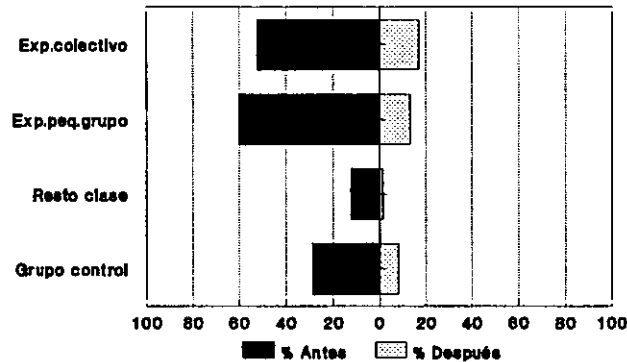
Si se analizan los movimientos de avance, retroceso y permanencia, se confirma que más del 80 % de los alumnos del grupo colectivo han progresado en el rendimiento global; ninguno retrocede y no llega al 15 % los que permanecen. Estas características predominan, aunque más leves, en el grupo de refuerzo en pequeño grupo. Los gráficos ilustran claramente las diferencias que existen con los otros dos grupos y entre ellos mismos.

TABLA XI.24
 PORCENTAJES DE CASOS POR GRUPOS QUE RETROCEDEN, PERMANECEN Y AVANZAN EN EL RENDIMIENTO Y LA SEGURIDAD DE TEXTOS NARRATIVOS Y DESCRIPTIVOS
 BAJO CONDICIONES DE TAREA Y APLICACION DISTINTAS

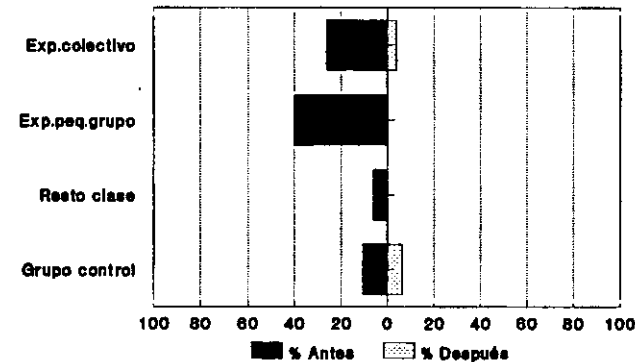
Rendimiento						Seguridad				
SITUACIONES		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. RESTO CLASE	4. GRUPO CONTROL		1. EXP. COLECTIVO	2. EXP. PEQ. GRUPO	3. REST CLASE	4. GRUPO CONTROL
Retroceden	-2	0,00	0,00	0,00	0,00	-2	2,00	0,00	1,52	1,59
	-1	0,00	0,00	13,64	4,76	-1	4,00	6,67	10,60	17,46
Permanecen		14,29	33,33	42,42	36,51	0	24,00	33,33	42,42	50,79
Avanzan	+1	57,14	46,67	34,85	42,86	+1	48,00	46,66	39,39	26,98
	+2	28,57	13,33	4,54	15,87	+2	22,00	13,33	6,06	1,59
	+3	0,00	6,67	4,54	0,00	+3	0,00	0,00	0,00	1,59

GRAFICO XI. 27
RENDIMIENTO GLOBAL Y SEGURIDAD EN TEXTOS Y TAREAS DISTINTAS
 Comparación de situaciones pretratamiento/postratamiento

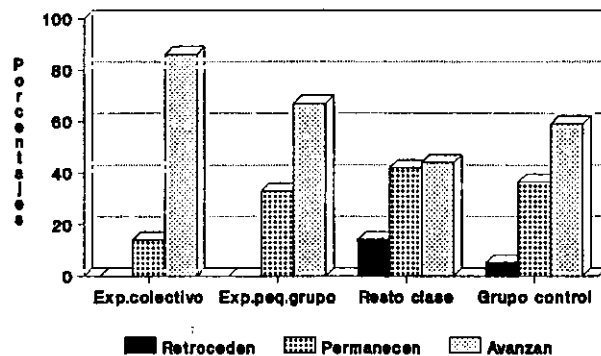
a) Rendimiento
 Casos nulos/muy deficientes



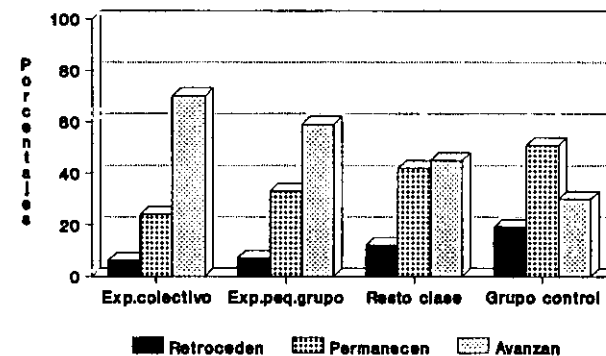
b) Seguridad
 Casos nulos/muy deficientes



c) Rendimiento
 Casos retroceso,permanencia,avance



d) Seguridad
 Casos retroceso,permanencia,avance



3. A MODO DE SINTESIS: NOTAS DESTACADAS DEL PROGRESO DE LOS GRUPOS

A lo largo de este capítulo, hemos presentado gráficamente y comentado las diferencias de nivel apreciadas entre las respuestas de los grupos experimentales (modalidad de refuerzo colectivo y modalidad de refuerzo en pequeño grupo), del grupo resto clase y del grupo control, antes de implementar el programa de refuerzo (situación pretratamiento) y después de finalizarlo (situación postratamiento).

Este estudio, nos ha permitido describir e ilustrar con gráficos cómo se han manifestado los efectos del programa de refuerzo sobre los grupos que lo han recibido intencional y sistemáticamente para mejorar y corregir sus deficiencias y dificultades en la lectura, en comparación con el grupo control, que ha seguido el proceso normal de aprendizaje, y el grupo resto clase que, al estar compuesto por los compañeros de los niños que fueron reforzados en pequeño grupo, han podido beneficiarse de forma indirecta del programa (han estado bajo la influencia del mismo profesor e incluso, se les integró en algunas -pocas- sesiones de animación a la lectura).

Desde una perspectiva general, hemos observado que los dos grupos experimentales han mejorado de forma muy importante en sus niveles de respuesta y que esta mejoría afecta no sólo a las variables dependientes, sino también a otras que no fueron reforzadas de forma intencional. Los rendimientos medios de estos grupos se han elevado en algunas variables hasta dos niveles, se han reducido de forma importante los porcentajes de casos que estaban en niveles muy deficitarios y nulos (niveles 1 y 2), y predominan los porcentajes de escolares que avanzan en casi todas las variables de la lectura oral y silenciosa.

Esta situación contrasta especialmente con la que se aprecia en el grupo control. En lectura oral, el nivel medio que alcanza este grupo en el postest es inferior al de los grupos experimentales (una u otra de las dos modalidades) en siete variables de

las once que analizamos. En lectura silenciosa/comprensión los niños que componían este grupo estaban inicialmente muy bien situados; en el postest tienen un rendimiento medio superior a los grupos experimentales en algunas variables, pero realmente sólo progresan a un nivel superior en dos de ellas. Los grupos experimentales por el contrario han elevado el rendimiento medio, al menos un nivel, en cuatro de las cinco variables de la comprensión básica, en todas (en total también cuatro) de la comprensión compleja y en cuatro de las seis que se integra en la prueba complementaria (comprensión condicionada).

En el grupo control encontramos también los más altos índices de retroceso y de permanencia en el nivel inicial. En los grupos experimentales predominan, por el contrario, los escolares que avanzan llegando algunos a hacerlo en proporciones muy importantes como hemos visto.

Así pues, una vez que finalizó el periodo durante el cual se implementó el programa de refuerzo en los grupos experimentales (tres meses de aplicación efectiva, del 15 de enero al 2 de abril) y habiendo transcurrido casi seis meses desde que realizamos la evaluación inicial (pretest), la situación que presentaban al principio los grupos se ha alterado de forma notable. Los grupos experimentales, en peores condiciones de partida, llegan a igualarse e incluso a superar, a los inicialmente mejor situados: grupo control y resto clase.

Para una visión de conjunto, resumimos a continuación las notas destacadas que hemos podido apreciar en cada uno de los grupos.

A) Grupo experimental de refuerzo colectivo

- 1) Ascienden de nivel en el rendimiento medio del grupo en las siguientes variables:

a) Variables dependientes:

- . Nivel lector: pasan a una lectura temática desde un nivel léxico.
- . Modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración: suben dos niveles, desde el nivel de aprendizaje inferior (comienzo de respuesta) al de dominio inferior (respuesta casi correcta).
- . Errores de omisión: llegan a cometer un sólo error por minuto de lectura desde una posición media.
- . Errores de repetición: bajan el número de repeticiones por minuto de lectura, desde muchos a algunos errores.
- . Ejecución de órdenes escritas: obtienen un rendimiento medio de dominio inferior (respuesta casi correcta) desde un nivel de aprendizaje insuficiente.
- . Rendimiento global básico: desde un nivel de iniciación pasan al de dominio inferior, ascendiendo dos niveles.
- . Seguridad en la comprensión básica: reducen el número de errores sobre el total de respuestas emitidas en un nivel; pasan a tener por término medio entre un 10 y un 24 % de errores, antes la proporción era entre un 25 y un 50 %.
- . Descripción compleja (preguntas orales, algunas implícitas y desordenadas en relación a su aparición en el texto): se sitúan en el nivel de aprendizaje insuficiente desde el de iniciación en la respuesta.
- . Narración larga (preguntas orales, desordenadas e implícitas): progresan en la misma proporción anterior, desde el nivel de iniciación a un nivel medio de aprendizaje insuficiente.
- . Rendimiento global en la comprensión de textos, tareas y condiciones diferentes: progresan también un nivel, desde el de iniciación al de aprendizaje insuficiente.

b) Variables independientes iniciales (no incluidas en el programa de refuerzo):

- . Modulación superior, tono y expresividad: ascienden un nivel, de iniciación a aprendizaje insuficiente.
- . Interpretación del texto integrado en bandas de dibujos: se sitúan en un nivel inferior de aprendizaje (comienzo de respuesta) desde un nivel medio nulo o desconocedor de la tarea.
- . Rendimiento global en la interpretación de textos complejos: pasan a un nivel medio de casi dominio ($x=3,85$) desde el de iniciación.
- . Seguridad en la comprensión de textos complejos: rebajan el número de errores sobre el total de respuestas emitidas un nivel (de más del 50 % pasan a cometer entre el 25 y el 49 %).
- . Velocidad en lectura oral: leen diez palabras más por minuto (de 62 a 72 pp/m).

2) Variables que llegan a dominar como grupo (más del 75 % de los casos en los niveles 4 y 5):

- . Modulación básica.
- . Errores de omisión.
- . Errores de adición.
- . Ejecución de órdenes (antes el 40 %, después más del 80 %).
- . Rendimiento global en la comprensión básica (antes el 20 %, después el 80 %).

Inicialmente dominaban ya los errores de alteración de orden, unión/separación de contextos, vacilaciones, paradas y bloqueos, elección y asociación de palabras a frases, narración y descripción motivada con preguntas explícitas.

3) Variables dependientes que como grupo no llegan a dominar:

- . Nivel lector (sólo tienen una lectura temática aproximadamente el 70 %).
- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Búsqueda en textos cortos.
- . Seguridad en la comprensión básica.
- . Descripción compleja y narración larga (preguntas orales/implícitas).

4) Variables en las que avanzan de nivel más del 50 % de los escolares:

- . Avanzan de nivel más del 50 % de los niños en TODAS las variables con excepción de:
 - Errores de omisión, adición, alteración del orden y vacilaciones.
 - Asociación de palabras a contextos (lagunas).
 - Búsqueda de datos en narración y descripción motivada, preguntas explícitas y ordenadas.

Variables que, como puede apreciarse, sin embargo dominan y en muchas de ellas, ya lo hacían antes de recibir el programa de recuperación

5) Variables dependientes en las que quedan algunos escolares en situaciones nulas y de iniciación:

- . Errores de sustitución y de repetición (algo más del 10 %).
- . Asociación de palabras a contextos (menos del 10 %).
- . Ejecución de órdenes (algo más del 15 %).
- . Búsqueda en textos cortos (no llega al 10 %).
- . Rendimiento global básico (menos del 10 %).
- . Seguridad en la comprensión básica (menos del 20 %).
- . Descripción motivada, preguntas explícitas, descripción con preguntas orales y narrativo largo (menos del 10 %).

6) Variables en las que retroceden más del 20 % de los casos:

- . Errores de adición.
- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Errores de vacilación.

B) Grupo experimental de refuerzo en pequeño grupo

1) Ascenden de nivel en el rendimiento medio del grupo en las siguientes variables:

a) Variables dependientes:

- . Nivel lector: pasan a una lectura temática inferior (lectura por frases) desde un nivel medio inicial de lectura silábica, aunque ya apuntaba a léxica.
- . Modulación básica de puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones: ascienden dos niveles, llegan a dominio inferior desde posiciones de iniciación en el aprendizaje.
- . Errores de omisión: pasan a dominio inferior (un sólo error) desde el nivel medio (dos o tres errores).
- . Errores de adición: pasan a dominio inferior desde el nivel medio.
- . Errores de alteración del orden: pasan a dominio sin error desde casi dominio.
- . Errores de repetición: pasan a cometer algunos errores desde una posición de muchos errores.
- . Paradas, bloqueos y vacilaciones: rebajan a un sólo error.
- . Ejecución de órdenes escritas: suben a dominio inferior desde un nivel de aprendizaje

insuficiente.

- . Búsqueda de datos en textos cortos: desde un nivel de iniciación en el aprendizaje ascienden al nivel de aprendizaje insuficiente.
- . Rendimiento global básico: suben al nivel de aprendizaje insuficiente desde el de iniciación.
- . Seguridad en la comprensión básica: bajan sus errores sobre el total de respuestas en un nivel (de cometer entre el 25 y el 49 % de errores pasan a tener entre el 10 y el 24 %)
- . Descripción con preguntas orales: de un nivel de iniciación pasan al de aprendizaje medio, aún insuficiente.
- . Narración larga con preguntas orales: suben a nivel insuficiente desde el de iniciación.
- . Rendimiento global y seguridad en la comprensión de textos y tareas diferentes: alcanzan el nivel insuficiente desde el de iniciación.

b) Variables independientes iniciales:

- . Modulación superior: desde un nivel nulo pasan ascendiendo dos niveles al de aprendizaje insuficiente.
- . Interpretación de textos muy resumidos (telegrama): de un nivel nulo ascienden al de iniciación.
- . Rendimiento global y seguridad en la comprensión de textos complejos: pasan al nivel de aprendizaje insuficiente desde el de iniciación (en rendimiento); en seguridad, desde el nivel nulo pasan al nivel medio.
- . Velocidad en lectura oral: suben en torno a 10 palabras más (de 59 a 68 pp/m).

2) Variables que logran dominar como grupo:

- . Nivel lector (lo logran el 80 %, antes lo hacían menos del 10 %).
- . Modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración
- . Errores de omisión.
- . Errores de adición.
- . Vacilaciones, paradas y bloqueos en lectura oral.
- . Asociación de palabras a frases (lagunas).
- . Ejecución de órdenes.

Inicialmente ya dominaban los errores de alteración de orden, unión y separación de contextos y la búsqueda de datos en textos narrativos y descriptivos bajo condiciones de lectura motivada, preguntas explícitas y ordenadas.

3) Variables dependientes que no han logrado dominar como grupo después de recibir el programa de recuperación:

- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Búsqueda en textos cortos.
- . Rendimiento y seguridad en la comprensión básica.
- . Descripción y narración con preguntas orales, implícitas y desordenadas.

4) Variables en las que avanzan de nivel más del 50 % de los escolares:

- . Avanzan de nivel más del 50 % de los escolares en TODAS las variables excepto en:
 - Errores de alteración del orden, unión y separación de palabras, vacilaciones, paradas y bloqueos.
 - Asociación de palabras a frases.
 - Narración y descripción motivada con preguntas explícitas.
 - Narración larga.
 - Rendimiento y seguridad en la comprensión de textos y tareas diferentes.

Como ocurría en el grupo experimental de refuerzo colectivo la mayor parte de estas variables estaban ya dominadas antes de implementar el programa de refuerzo

5) Variables dependientes en las que aún queda algún caso en situaciones nulas o de iniciación del aprendizaje:

- . Errores de sustitución (en torno al 15 %).
- . Errores de repetición (en torno al 20 %).
- . Asociación de palabras a frases (menos del 10 %).
- . Ejecución de órdenes (menos del 10 %).
- . Búsqueda en textos cortos (menos del 10 %).
- . Rendimiento global básico (algo más del 15 %).
- . Narración motivada con preguntas explícitas y ordenadas (menos del 10 %).
- . Descripción motivada con preguntas explícitas (algo más del 10 %).

6) Variables en las que retroceden más del 20 % de los casos:

- . Errores de sustitución.
- . Errores de vacilación, bloqueos.

En esta submuestra y, a diferencia, de las restantes no se producen retrocesos en las siguientes variables: nivel lector, modulación básica y superior (comparte esta característica con el grupo experimental colectivo y el grupo resto clase), errores de adición, alteración del orden, búsqueda de datos en textos cortos, rendimiento global básico, narración motivada con preguntas explícitas, descripción con preguntas orales e implícitas, rendimiento global en la comprensión de textos complejos.

C) Grupo resto clase

1) Ascenden de nivel en el rendimiento medio del grupo:

- . Nivel lector: pasan a lectura temática inferior (por frases con algún corte) desde un nivel léxico (lectura por palabras).
- . Modulación básica: se sitúan en el nivel de dominio inferior, respuesta casi correcta, desde un nivel insuficiente.
- . Modulación superior: elevan el rendimiento un nivel, desde iniciación se sitúan en el de aprendizaje insuficiente.
- . Rendimiento global y seguridad en la comprensión de textos narrativos y descriptivos sometidos a condiciones diferentes: suben a nivel de dominio inferior (algún error secundario) desde el nivel de aprendizaje insuficiente.
- . Seguridad en la comprensión de textos complejos (comic y telegrama). Desde el nivel nulo pasan a iniciación.
- . Velocidad: leen algo más de 10 pp/m (de 65,7 a 80,3 pp/m).

Bajan un nivel en los errores de sustitución: de un error pasan a cometer entre dos y tres, aunque las medias estén muy cercanas (pretest= 4; posttest= 3,89).

2) Variables que logran dominar como grupo:

- . Nivel lector (prácticamente el 100 %).
- . Modulación básica.
- . Vacilaciones, paradas, bloqueos en la lectura oral.
- . Ejecución de órdenes.

Dominaban ya: omisiones, adiciones, alteraciones, unión/separación de contextos, asociación de palabras a frases, narración y descripción motivada con preguntas explícitas.

3) Variables que no logran dominar como grupo (reseñamos sólo las variables dependientes):

- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Búsqueda en textos cortos.
- . Rendimiento global básico.
- . Seguridad en la comprensión básica.
- . Descripción con preguntas orales e implícitas.
- . Narración larga.

4) Variables en las que avanzan de nivel más del 50 % de los escolares:

- . Nivel lector (más del 80 %).
- . Modulación superior, tono y expresividad (más del 80 %).
- . Errores de repetición.
- . Rendimiento global básico.
- . Rendimiento global superior (textos complejos).
- . Seguridad en la comprensión de textos complejos.

5) Variables básicas (dependientes) en las que queda algún escolar en situaciones nulas o de iniciación:

- . Errores de sustitución (no llega al 10 %).
- . Errores de repetición (más del 30 %).
- . Ejecución de órdenes escritas (más del 15 %).
- . Búsqueda en textos cortos (menos del 10 %).
- . Rendimiento global básico (en torno al 10 %).
- . Seguridad en la comprensión básica (menos del 10 %).
- . Rendimiento global en la comprensión de textos, tareas y condiciones de aplicación distintas (no llega al 5 %).

6) Variables en las que retroceden más del 20 % de los casos:

- . Errores de omisión.
- . Errores de sustitución (retroceden casi el 50 %).
- . Errores de repetición.

D) Grupo control

1) Ascienden de nivel en el rendimiento medio del grupo:

- . Nivel lector: pasan a temático inferior (lectura por frases desde un nivel de lectura léxica, apuntando a temática).
- . Descripción con preguntas orales e implícitas: suben a un nivel de aprendizaje insuficiente desde un nivel medio de iniciación en el aprendizaje que apuntaba ya al inmediato superior.
- . Seguridad en la comprensión/interpretación de textos complejos: reducen la cantidad de errores que tenían sobre el total de respuestas emitidas en proporción equivalente a un nivel (de más del 50%, bajan a tener entre el 25 y el 49 %).
- . Velocidad: leen casi 10 palabras mas en un minuto (de 78 a 86 pp/m).

2) Logran, después del tiempo transcurrido, dominar como grupo las dos variables siguientes:

- . Nivel lector temático (más del 60 % lo hacían ya en el pretest).
- . Ejecución de órdenes escritas.

Inicialmente dominaban los errores de adición (incluso en porcentaje mayor al del postest), alteración del orden, unión/separación de palabras, asociación de palabras a frases, narración y descripción motivada con preguntas explícitas.

3) Variables que no logran dominar como grupo (reseñamos las variables dependientes para los grupos experimentales):

- . Modulación básica de puntos, comas ...
- . Errores de omisión.
- . Errores de vacilación, bloqueos.
- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Búsqueda de datos en textos cortos.
- . Rendimiento global básico.
- . Seguridad en la comprensión básica.
- . Descripción con preguntas orales, implícitas.
- . Narración larga con preguntas orales.

Queremos advertir que es el único grupo que no llega a dominar las tres primeras variables (modulación básica, omisión y vacilación); en las restantes, que coinciden con las que se reseñan en las otras submuestras, el porcentaje de escolares que lo dominan es siempre inferior al que logran los otros grupos, con alguna excepción en el rendimiento global y en la seguridad básica.

4) Avanzan de nivel más del 50 % de los escolares en:

- . Rendimiento global básico.
- . Seguridad en la comprensión de textos complejos.
- . Búsqueda de datos en textos descriptivos con preguntas orales implícitas.
- . Rendimiento global en la comprensión de textos descriptivos y narrativos sometidos a condiciones de tarea y aplicación distintas.

5) Variables básicas (dependientes para los grupos experimentales) en las que queda algún escolar en situaciones nulas o de iniciación:

- . Modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración (no llega al 10%).
- . Errores de omisión (no llega al 10 %).
- . Errores de sustitución (no llega al 10 %).
- . Errores de repetición (casi el 50 %).
- . Errores de vacilación (no llega al 10 %).
- . Asociación de palabras a frases (no llega al 10 %).
- . Ejecución de órdenes (más del 15 %).
- . Rendimiento global básico (en torno al 10 %).
- . Seguridad en la comprensión básica (no llega al 10 %).
- . Narración y descripción motivada con preguntas explícitas (menos del 10 %).
- . Descripción y narración con preguntas orales/implícitas (no llega al 10 %).

6) Variables en las que retroceden más del 20 % de los casos:

- . Modulación básica.
- . Errores de omisión.
- . Errores de adición.
- . Errores de sustitución.
- . Errores de repetición.
- . Búsqueda e interpretación de datos en textos muy resumidos (telegrama).
- . Seguridad en la comprensión básica.

Al comparar los datos que aporta cada grupo en la situación inicial y postratamiento observamos claras diferencias cualitativas y cuantitativas.

Bastaría un simple recuento numérico, en cada una de las seis cuestiones que hemos ido describiendo en las cuatro submuestras, para descubrir el progreso que manifiestan los grupos experimentales hacia el dominio de la técnica lectora, como consecuencia del programa de refuerzo implementado, si se

aceptan como indicadores la elevación del rendimiento medio del grupo, el incremento de escolares que llega a dominar o casi dominar una tarea, la reducción de la proporción de casos que inicialmente estaban en los niveles nulo y muy deficitario, o los porcentajes que avanzan de un nivel a otro superior en las tareas de lectura que proponemos, entre otras.

Ya anteriormente hemos señalado que el grupo control y el denominado "resto clase" mejoran de nivel en menor número de variables que los grupos experimentales. Sorprende que, mientras el grupo control sólo aumenta de nivel medio en tres variables y el grupo resto clase en seis, los grupos experimentales lo hacen en catorce (grupo colectivo) y en dieciocho (pequeño grupo). Es decir, este avance afecta a casi las tres cuartas partes o más de las variables que analizamos.

Otro dato llamativo es que, mientras en el grupo control y resto clase son minoría las variables en las que avanzan más del 50 % de los casos, en los grupos experimentales la mayoría de los escolares mejora en casi todas las variables, resultando excepcionales los niños que no muestran evolución a niveles superiores.

Pero no son los datos cuantitativos, cuestionables si los miramos aisladamente, los que más nos interesan. Es la reflexión sobre los cualitativos lo que nos aporta mayor riqueza de información. Desde esta perspectiva, destacamos las siguientes notas de interés:

- 1º) La aplicación del programa de refuerzo ha beneficiado a los alumnos más necesitados.

Todas las variables dependientes en las que no avanzan más del 50 % de los niños de los grupos experimentales (límite arbitrario), se debe a que en ellos gran parte de los escolares partían de niveles altos (o de dominio). También se da el hecho de que avanzando menos del 50 % de los casos, al final del tratamiento, el grupo ha alcanzado

el nivel de dominio de una determinada variable. Por ejemplo, el grupo experimental de refuerzo colectivo llega a dominar los errores de omisión en la lectura oral, y, sin embargo, sólo han mejorado el 40 % de los escolares, suficiente para considerar que el grupo se sitúa en los niveles de dominio de dicha variable.

Por otra parte, si observamos el comportamiento lector de los niños sometidos al refuerzo en pequeño grupo (niños problema) resalta el importante avance que realizan en estas variables de lectura oral (omisión de letras, sílabas o palabras, adición, etc.) poniéndose al nivel de dominio que ya tenían los restantes grupos inicialmente.

- 2ª) El programa de refuerzo ha permitido superar las deficiencias iniciales.

En las variables que consideramos muy básicas como indicadores del nivel de comprensión (reconocimiento y asociación de palabras en el contexto de una frase y ejecución de órdenes escritas), hallamos, al principio, un porcentaje elevado de niños de los grupos experimentales (del 20 % al 60 % o más), que estaban en niveles muy deficitarios. Al finalizar el programa, se reduce el número de casos y, como grupo, se sitúan en los niveles de dominio, e incluso, la cantidad de escolares que permanecen en los niveles inferiores (menos del 10 %) es menor que la encontrada en el grupo control y resto clase.

- 3ª) Pensamos que el programa de refuerzo ha contribuido a consolidar conductas lectoras.

Nos llama la atención que las variables en las que se dan los mayores porcentajes de regresiones a niveles inferiores, en casi todos los grupos, son las más complejas en la comprensión lectora (interpretación del cómic y textos sintetizados, descripción compleja, etc) y los errores en la lectura oral.

En nuestro criterio las regresiones a niveles inferiores pueden ser indicativo de conductas poco consolidadas; o bien que las actividades mentales que implican estas tareas son superiores a las posibilidades que tienen los niños de estas edades.

Sin embargo, los porcentajes de escolares de los grupos experimentales que retroceden es menor que los del grupo control, quienes, además, lo hacen en casi todas las variables, lo que permite sospechar la fragilidad de los aprendizajes, cuando no se someten a un programa de refuerzo que los consoliden.

En este sentido, queremos destacar que los niños de refuerzo en pequeño grupo manifiestan conductas más consolidadas (que el resto de los grupos) en la corrección de errores durante la lectura oral de un texto; sólomente se aprecian regresiones en errores de sustitución y vacilación (muy frecuentes en la población de este nivel escolar y superiores).

No obstante, a pesar de los beneficios apuntados sobre la eficacia de la implementación del programa de refuerzo, descubrimos también que no se han logrado con él todos los objetivos que nos habíamos trazado. Hay variables dependientes que no se han llegado a dominar grupalmente, y quedan aún algunos escolares de los grupos experimentales en situaciones muy deficitarias. Nos interesa hacer hincapie en esta cuestión y algunas observaciones:

- a) Todos los grupos (experimentales, de control, y resto clase) parecen encontrar mayores dificultades en el dominio de las mismas variables: errores de sustitución y de repetición, búsqueda de datos en textos cortos, seguridad en la comprensión básica, descripción compleja con preguntas implícitas y desordenadas, y narración larga con preguntas implícitas y desordenadas

Todas estas variables aluden a sectores de la lectura

complejos, que pueden requerir mayor madurez intelectual y escolar para ser dominados. Su inclusión como objetivos mínimos para los niños de este grado escolar puede ser discutible teórica y prácticamente.

Sobre algunas de estas variables recaen, como ya hemos visto, los más altos porcentajes de insuficiencia y regresión.

b) Desde un análisis diferencial de los grupos, encontramos alguna casuística preocupante:

- El grupo experimental de refuerzo colectivo es el único que no logra mayoritariamente (más del 75 %) alcanzar un nivel lector temático, quedando un 30 % en la lectura léxica (por palabras).

Por el contrario, este mismo grupo es el único que domina la variable denominada "rendimiento global básico".

- El grupo control es el único que no llega a dominar la modulación básica (puntos, comas, etc.) y los errores de omisión y vacilaciones, paradas o bloqueos.

c) En todos los grupos hay casos individuales situados en niveles deficitarios, aunque, en general, no llegan a superar la cota del 10 %, por lo que podrían considerarse excepcionales.

Pero existen algunas variables en las que los porcentajes de casos en nivel deficitario son algo más altos. Por ejemplo, en errores de repetición (en torno al 20 % en pequeño grupo; más del 30 % en el resto clase y casi el 50 % en el grupo control) y en ejecución de órdenes escritas (más del 15 % en el grupo de refuerzo colectivo, en el resto clase y en el de control).

A través de esta síntesis hemos querido poner de manifiesto las aportaciones positivas que ha producido la aplicación del programa de refuerzo para el aprendizaje lector y su eficacia, sin depreciair la presencia de ciertas cuestiones que podrían y deberían ser perfeccionadas.

VALORACION Y DISCUSION DE RESULTADOS SOBRE LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE REFUERZO

En los tres capítulos que componen este bloque hemos estudiado detalladamente los datos recogidos en nuestra investigación, aplicando diferentes estrategias de análisis estadístico mediante el empleo de pruebas paramétricas y no paramétricas.

Esta múltiple trayectoria nos ha conducido a poder afirmar que el aprendizaje lector en los niveles primarios de la escolaridad básica se beneficia de forma importante con la aplicación de un programa de refuerzo. Nuestra convicción se apoya en los siguientes argumentos:

- 1º) Entre la situación inicial y la posterior a la implementación del programa, los niños de los grupos experimentales han progresado internamente de forma significativa, en casi todas las variables de lectura oral y silenciosa que propusimos como objetivo de refuerzo, salvo unas pocas excepciones que ya referimos anteriormente (prueba de Wilcoxon).
- 2º) Todos los grupos experimentales elevan su nivel medio, consiguiendo niveles superiores en más de dos tercios de las variables. Así mismo, se reduce, de forma llamativa, el porcentaje de niños en situación muy deficitaria. (Estudio descriptivo).
- 3º) Si atendemos a los tres movimientos que deseábamos analizar (niños que avanzan, se estacionan o retroceden) advertimos que en los grupos experimentales predomina el movimiento de avance. (Estudio descriptivo).
- 4º) Los escolares de los grupos experimentales llegan a equipararse en rendimientos medios a los grupos mejor situados inicialmente en prácticamente todas las variables que

analizamos (dependientes y no reforzadas), e incluso superan al grupo control en: Modulación básica; errores de omisión, adición (sólo el pequeño grupo), sustitución, alteración del orden, unión/superación de palabras, repeticiones y paradas o bloqueos; asociación de palabras a contextos escritos (sólo el grupo experimental colectivo); ejecución de órdenes (sólo el pequeño grupo); búsqueda en textos sencillos (grupo de refuerzo colectivo); rendimiento global básico; y narración larga, entre otras de las variables que hemos reforzado (Estudio descriptivo).

- 5º) Los grupos experimentales han manifestado un progreso significativo, respecto al grupo control en las siguientes variables dependientes:

Experimental colectivo

- . Modulación básica.
- . Errores de repetición.
- . Rendimiento global básico.
- . Seguridad en la comprensión de textos diferentes.

Experimental pequeño grupo

- . Nivel lector
- . Errores de omisión
- . Errores de adición
- . Errores de repetición

(Análisis de covarianza)

- 6º) El programa de refuerzo tiene efectos colaterales positivos sobre otras variables que no fueron trabajadas directamente: Modulación superior (tono y expresividad); interpretación del texto integrado en bandas de dibujos; rendimiento global superior. (Análisis de covarianza).

- 7º) En el caso de refuerzo en pequeño grupo, la aplicación del programa afecta también positivamente al resto de la clase no sujeta a experimentación, y muestra un progreso significativo respecto al grupo control, en las siguientes variables: nivel lector, errores de omisión, modulación superior, seguridad en la comprensión de textos distintos y rendimiento global superior. (Análisis de covarianza).

8^a) En las variables dependientes reforzadas que no han resultado significativas por los análisis de covarianza, se observan tendencias de mayor progreso por parte de los grupos experimentales respecto al grupo control.

Desde estos argumentos, estimamos que el programa de refuerzo ha sido muy positivo para los niños que lo han recibido; se confirma, en nuestro criterio, la hipótesis tercera: "El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alumnos, especialmente los más retrasados y los que tienen dificultades pedagógicas".

No obstante, en el estudio, también aparecen variables en las que, aún progresando, los niños no llegan a alcanzar los niveles de dominio que nos habíamos propuesto. Estas son:

Grupo experimental colectivo

Grupo experimental pequeño grupo

. Nivel lector

. Errores de sustitución

. Errores de repetición

. Búsqueda en textos cortos

. Seguridad en la comprensión básica

. Descripción compleja

. Narración larga

. Errores de sustitución

. Errores de repetición

. Búsqueda en textos cortos

. Seguridad en la comprensión básica

. Descripción compleja

. Narración larga

. Rendimiento global en la comprensión básica

Dado que todos los grupos no logran dominar estas variables, cabe pensar que muchas sean inadecuadas para los niños de esta edad, por implicar operaciones mentales más complejas. Algunas preguntas de la prueba de examen exigen valorar, hacer inferencias, operar estratégicamente, poseer conocimientos, descubrir mensajes implícitos, etc., para realizar las tareas correctamente; actividades que según Danner (1976), París y Myers (1981), entre otros autores, son superiores a las posibilidades de este estadio evolutivo. Sólo algunos sujetos excepcionalmente buenos llegan a responder con dominio.

En el caso de los errores de sustitución y repetición, contamos con los estudios de Gesell (1945), Toro y Cervera (1980), Molina (1983) y los realizados por nosotros, que conducen a pensar que son errores naturales en este curso escolar, e incluso en otros posteriores (1).

Ante estos hechos, nos planteamos la conveniencia de revisar tanto el contenido de las pruebas de lectura como algunos de los objetivos fijados en el programa de refuerzo. Tal vez, nos hayamos empeñado en mejorar deficiencias insuperables para los niños que cursan el tercer año de escolaridad.

Sin embargo, no podemos olvidar que a pesar de no conseguir los niveles de dominio deseados, quizás demasiado optimistas, los grupos experimentales progresan en estas variables más que el grupo control. Confirmando con ello la eficacia del programa de refuerzo.

En esta misma línea se polarizan las opiniones de los seis profesores participantes, recogidas mediante Cuestionario. Para todos, el programa ha sido "muy interesante" y "eficaz", aunque dos de los seis profesores califican algunos objetivos como "ambiciosos", especialmente para los alumnos más deficitarios y problemáticos.

Pero admitida la eficacia del programa de refuerzo, a pesar de sus limitaciones, hemos de valorar su efectividad en función de: A) la modalidad de aplicación; B) los tipos de lectura, y C) las repercusiones sobre la muestra que denominamos resto clase y los profesores.

A) Respecto a la modalidad de aplicación del programa de refuerzo, colectiva o en pequeño grupo, no se han encontrado diferencias significativas, excepto en la corrección de errores de adición a favor del pequeño grupo (significativa al nivel de confianza del 5 %).

Analizando la significatividad del progreso intragrupo

(Prueba de Wilcoxon), las tendencias de progreso (medias ajustadas, análisis de covarianza) y los contrastes inter-grupos por pruebas no paramétricas (Prueba de la Mediana), se observa que la modalidad en pequeño grupo ha tenido mejores resultados en las variables de lectura oral, especialmente en la corrección de errores.

Por el contrario, la modalidad de refuerzo colectivo ha obtenido un rendimiento más elevado en la lectura silenciosa/comprensión.

Sorprende el escaso progreso que efectúa el pequeño grupo en la lectura silenciosa. Entendemos que la atención más personal que recibe el niño en el pequeño grupo, facilita la corrección de errores en la lectura oral, pero ¿por qué no mejora en la lectura silenciosa?. Cabe pensar que el escaso número de alumnos que componen esta submuestra y el hecho de ser los peores de tres clases (en el grupo de refuerzo colectivo la población es más variada), puede, desde un punto de vista estadístico, requerir cambios considerables para superar el nivel de significación.

Tomando como soporte nuestros datos, no podemos afirmar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo produzca rendimientos superiores a la modalidad de refuerzo colectivo (primera parte de la hipótesis cuarta). Sin embargo, nos queda una fuerte "reserva mental" para aceptar estos resultados, que pensamos deberían ser comprobados en estudios posteriores. En cualquier caso, defendemos la importancia y la necesidad de reforzar los aprendizajes básicos en el contexto de la clase.

B) En relación a los tipos de lectura, oral/decodificación y silenciosa/comprensión, hemos constatado que el progreso de los grupos experimentales es más destacado en las variables que componen la lectura oral.

No hemos encontrado estudios realizados en las mismas

condiciones de nuestra investigación. Pero entre los más próximos nos referiremos al de González Portal (1984) que, con niños de 2º curso de E.G.B., llega a respuestas similares: los alumnos mejoran positivamente en velocidad, exactitud y nivel lector global, y menos en la comprensión. Otros autores como por ejemplo Brown y Palincsar (1984), Smith-Burke y Ringler (1986), consideran que el tiempo de entrenamiento es una de las causas principales del éxito de sus programas. Howe (1986), añade que, aunque no es fácil mejorar la comprensión lectora, si se pueden conseguir ciertos avances entrenando a los alumnos en estrategias de lectura durante un tiempo amplio, idea que también comparten, entre otros estudiosos españoles, Vidal-Abarca y Gilabert (1991).

Probablemente, nuestro programa de refuerzo hubiese necesitado más tiempo para afianzar las estrategias y conocimientos que hubieran facilitado logros más altos en la comprensión lectora. También los profesores participantes se lamentan de la falta de tiempo para el pleno dominio de las estrategias y/o habilidades complejas que están implícitas en la captación del mensaje leído.

No estamos en desacuerdo con estas críticas, pero conviene recordar que la mayoría de los programas aplicados para mejorar el nivel de comprensión por medio de estrategias, se han experimentado en niveles escolares más altos (a partir de 5º de E.G.B.): Brown y Palincsar (1984) con niños de los niveles 6º a 8º; Bereiter y Bird (1985) escolares de 7º y 8º; Sánchez (1989) alumnos de 6º y 7º de E.G.B; Vidal-Abarca y Gilabert (1991) para escolares de 4º a 6º; Mateos (1991) en 5º de E.G.B, etc.

En nuestro criterio, tercer curso podría ser un momento idóneo para iniciar el entrenamiento en estas estrategias de lectura, sin pretender alcanzar su dominio. Nos situamos en línea con algunos estudios evolutivos y del modelo de estadios lectores (Maillo, 1966; LaBerge y Samuels, 1974; Chall, 1983; Pagaard, 1989) que consideran la decodificación

como objetivo fundamental del primer ciclo escolar, dejando el dominio de las habilidades de la comprensión para niveles posteriores (2).

Por tanto, los logros que hemos obtenido en la lectura oral (decodificación), fruto del ejercicio y la práctica sistemática, son adecuados para este nivel, sin renunciar a la conveniencia de iniciar a los alumnos en las estrategias de comprensión, que, a partir de este curso, deberían seguir siendo cultivados durante un tiempo largo y continuado.

- C) A propósito de las repercusiones del programa de refuerzo sobre la submuestra que hemos llamado "resto clase", no podemos desprenderla de los efectos que esta investigación ha tenido en la motivación y metodología de los profesores participantes.

En los capítulos que integran este bloque, hemos constatado el gran avance que manifiestan los niños de esta submuestra en muchas de las variables de lectura oral y silenciosa. No cabe duda que se han beneficiado de la experiencia de refuerzo dirigida a sus compañeros más deficitarios (componentes del pequeño grupo). Desde esta perspectiva, también podemos confirmar que la aplicación del programa de refuerzo en pequeño grupo favorece indirectamente al resto de los alumnos (hipótesis cuarta).

Buscando los motivos de este efecto de irradiación, podemos encontrar varias posibles explicaciones que extraemos del cuestionario cumplimentado por los profesores:

- a) Los niños del grupo "resto clase" se sintieron muy motivados al incorporarlos en las sesiones de animación a la lectura que incluía nuestro programa; aceptaron mejor a los compañeros que tenían dificultades y los estimuló su progresivo avance. Como testimonio, exponemos las respuestas que los tres profesores que participaron en la experiencia de refuerzo en

modalidad de pequeño grupo, dieron sobre este tema:

Incorporarlos en las sesiones de animación a la lectura les aportó:

"Mayor aceptación de los que tienen dificultades"

"Interés y estímulo"

"Diversión y les estimulaba. MOTIVACION"

"Se nota motivación en el grupo ante los progresos de los sometidos al refuerzo"

- b) Posiblemente, el tiempo total de lectura que estos niños realizaron durante la semana, fué superior al que invirtió el grupo control.

Durante el tiempo que el profesor trabajaba con el pequeño grupo, ellos se dedicaban a realizar actividades relacionadas con "la lectura silenciosa y el lenguaje".

A la vista de estos resultados, pensamos que en sucesivos trabajos se debería registrar de forma veraz, si fuera posible, el tiempo semanal empleado por el grupo control en la lectura.

- c) Los profesores modificaron su metodología, incorporando a las clases habituales de lectura (dirigidas a todo el grupo) estrategias y procedimientos propios del plan de refuerzo, sobre todo aquellos que les parecieron más efectivas, novedosas e interesantes (¡alto!; ¡Te pillé!; lecturas dramatizadas, uso de preguntas para guiar la comprensión, vocalización, magnetofón, entre otras citadas por los profesores).

Otra fuente de motivación para el profesorado, fué sentirse responsables y participantes en un trabajo de investigación escolar, acostumbrados como están a ser simples receptores de este tipo de estu-

dios. Recogemos textualmente algunas de sus expresiones sobre lo que esta actividad les ha aportado para su progreso personal y profesional:

- . "Reciclarme en algunas cosas. Salir de la rutina. Relacionarme con personas que me han enseñado. Comprobar que hay cosas que creía no podía, o no sabía hacer".
- . "No dar por aprendidas determinadas cuestiones, sino incidir en ellas. Variedad en las actividades. Mayor preparación y estímulo".
- . "Lo he encontrado interesante. He descubierto métodos y procedimientos para aplicar a niños con ciertos defectos".
- . "A nivel personal y profesional, conocer algo nuevo para la escuela siempre es bonito y alentador".

Parece indiscutible que este tipo de trabajos son atractivos para el profesorado responsable, pero no están exentos de ciertas dificultades que sólo pueden superar con esfuerzo y mucho entusiasmo. Les supone un trabajo sobreañadido a su ya densa jornada escolar y les crea tensión por tener que abandonar, en cierta medida, la enseñanza de otras materias de los extensos programas escolares. He aquí algunas de sus expresiones para documentar esta situación:

"Falta tiempo para otras áreas"

"Produce tensión al faltar tiempo para otras áreas también fundamentales"

"Hay que preparar actividades fuera del horario escolar"

Sin embargo, en general la valoración del programa ha sido muy positiva, especialmente la metodología empleada y los recursos (fichas, magnetofón, cintas, etc.). Sobre esta experiencia afirman:

"... Debería continuarse en sucesivos cursos"

"... Está bien planteado y sus resultados han sido positivos"

"... Me ha parecido muy interesante a la vez que muy beneficioso para los niños ..., se debería seguir haciendo en 4º curso"

"Mi opinión es que este refuerzo ha sido interesante y práctico"

Todos coinciden, no obstante, que ha faltado

tiempo e insistencia en algunos puntos para lograr mayor efectividad, aunque también afirman que comenzaron a notar resultados positivos a partir de la tercera semana aproximadamente de implementación del programa.

En opinión de los profesores, el escaso progreso de algunos niños (muy pocos, uno o dos casos por clase), puede ser atribuido a problemas familiares y de personalidad, falta de asistencia a clase, retraso escolar general y problemas de lenguaje.

NOTAS

- 1.- Véase capítulo cuarto, apartado tercero.
- 2.- La descripción del modelo puede verse en el capítulo segundo, pp. 164-170. También en este capítulo se encuentran las referencias bibliográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BEREITER, C. y BIRD, M. (1985): "Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies". Cognition and Instruction, 2, pp. 131-156.

BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. y ARMBRUSTER, B.B. (1984): "Inducing comprehension-fostering activities in interactive learning situations". En H. MANDL, N. STEIN y T. TRABASSO (Eds.): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

BROWN, A.L. y PALINCSAR, A.S. (1982): "Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training". Topics in Learning and Learning Disabilities, 2, pp. 1-17.

DANNER, F.W. (1976): "Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages". Journal of Educational Psychology, 88, pp. 174-183.

GESKILL, A. (1946): El niño de cinco a diez años. Buenos Aires, Paidós.

GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

HOWE, M.J. (1986): Psicología del aprendizaje. Barcelona, Nueva Paideia.

MATEOS, M.M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 25-50.

MOLINA GARCIA, S. (1983): La dislexia. Revisión crítica. Madrid, CEPE.

PARIS, S.G. y MYERS, M. (1981): "Comprehension monitoring memory, and study strategies of good and poor readers". Journal of Reading Behavior, 13, pp. 5-22.

SANCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

SMITH-BURKE, M.T. y RINGLER, L.H. (1986): "STAR: Teaching reading and writing". En J. ORASANU (Ed.): Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

TORO, J. y CERVERA, M. (1980): Test de análisis de lectoescritura. Madrid, Pablo del Rio.

VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILABERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el apredizaje de textos. Madrid, CEPE.

SINTESIS Y CONCLUSIONES GENERALES

Nuestra persistente preocupación por los modelos de diagnóstico diferencial y criterial del aprendizaje y por las posibilidades del refuerzo de las situaciones escolares deficitarias, nos llevaron a tomar como tesis doctoral y a intentar controlar experimentalmente un tema complejo: los programas de refuerzo complementario de la lectura al comenzar el segundo ciclo de la enseñanza básica sobre niños de escolaridad normal, pero muy deficitarios en ella. He pagado caro en tiempo y en esfuerzo la osadía que tuve.

En los once capítulos que comprende la tesis hemos descrito el procedimiento seguido y los resultados a los que hemos llegado. Ahora, parece oportuno hacer una síntesis global y destacar las conclusiones generales que se desprenden de los grandes bloques de contenido.

Antes de iniciar el trabajo experimental nos pareció necesario plantear teóricamente la naturaleza del proceso lector y su repercusión pedagógica (Primera Parte). Tratamos de analizarlo ampliamente y en profundidad, tomando como referencia las aportaciones de un amplio conjunto de fuentes bibliográficas. Contemplamos los diversos conceptos, interrogantes, controversias y modelos explicativos del hecho lector, desde nuestro particular interés, es decir, desde su repercusión en la cuestión de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y en el campo escolar. Nos ha preocupado también la evolución que ha seguido el planteamiento de la lectura en los diversos planes curriculares propuestos en nuestro país, desde 1953 hasta el actual de 1991, en la Educación Primaria, y el desarrollo legal de la recuperación desde su implantación en 1970.

La segunda parte comprende el estudio empírico. Constituye el núcleo central de nuestra tesis. Para su realización invitamos a participar en la experiencia, por carta personal, a todos los

profesores de tercero de E.G.B. de los Colegios de Prácticas adscritos a la E.U. "Santa María" de la Universidad Autónoma de Madrid, y a través de la prensa profesional al resto de las escuelas de Madrid. Entre las peticiones recibidas, seleccionamos una muestra amplia, de la que extraeríamos después las submuestras. Este sistema nos ha permitido poder llevar a cabo simultáneamente un doble tratamiento: por una parte, estudiar la situación de los alumnos en el aprendizaje lector al comenzar el segundo ciclo; por otra, separar las submuestras, las clases y escolares concretos más deficitarios, que constituirían los dos grupos objeto de nuestro experimento (grupos experimentales) y las clases que compondrían el grupo control. En el tratamiento estadístico de los datos, hemos diferenciado también un cuarto grupo o submuestra, que denominamos resto clase, compuesta por los alumnos de las clases en las que se aplicó el programa de refuerzo en pequeño grupo, que no necesitaban el refuerzo y no lo recibieron directamente, pero que podrían beneficiarse por efecto irradiación (pp. 438-449).

Durante tres meses implementamos el programa de refuerzo en los grupos experimentales, siguiendo dos modalidades de aplicación: a toda la clase (refuerzo colectivo) y en pequeño grupo (refuerzo dirigido a los niños más deficitarios de tres clases).

El programa (pp. 449-470) lo confeccionamos específicamente para esta experiencia en trabajo cooperativo con los seis profesores que lo iban a aplicar en sus clases. Antes de elaborarlo y una vez realizado el diagnóstico inicial (pretest), tuvimos tres seminarios de planificación. Comenzada su aplicación, mantuvimos reuniones quincenales para lograr el progresivo ajuste a las necesidades de los escolares y controlar el desarrollo del programa (seminarios de seguimiento y control).

Terminado el programa de refuerzo y a cinco meses de haber recogido la primera información (pretest), llevamos a cabo el diagnóstico final (postest), utilizando, en general, las mismas pruebas y criterios que empleamos en el diagnóstico inicial (pretest) (pp. 400-412; 418-425). Las pruebas nos han permitido

diferenciar criterialmente cinco niveles de respuesta para cada una de las veinte variables analizadas, que van desde el desconocimiento total de la tarea (respuesta nula) a la de dominio sin error (respuesta dominada). En algún caso, tuvimos en cuenta también criterios normalizados (pp. 412-418).

Con los datos recogidos hemos llevado a cabo varios tratamientos estadísticos; dada su naturaleza (modelos criterioles, escalas de medición nominal o categorial, distribuciones libres, etc.) nos pareció interesante contrastarlos siguiendo procedimientos paramétricos y no paramétricos (pp. 473-477).

En cada uno de los capítulos hemos extraído reflexiones y conclusiones parciales, valorado los resultados y el grado de confirmación de las hipótesis.

Desde un punto de vista global, hemos llegado a siete grandes conclusiones; las dos primeras han sido obtenidas de los estudios teóricos y las aportamos como complementarias de las cinco restantes, extraídas de nuestro estudio experimental.

PRIMERA

Un análisis detenido de las diferentes interpretaciones teóricas del hecho lector que se han dado, o se siguen dando (concepto, componentes estructurales y funcionales, interrelaciones, etc.) y de su polémica, confirman la naturaleza compleja y multifacética de la lectura.

La revisión y recapitulación que hacemos en los dos primeros capítulos sobre las cuestiones básicas relacionadas con el hecho lector ponen al descubierto la tremenda complejidad que encierran.

Es sintomático de cuanto decimos, la variedad de intentos de definición que se han dado de la lectura (de los cuales sólo hemos recogido una pequeña parte) (pp. 70-78), la tradicional

y actual polémica en torno a los procesos de decodificación y comprensión (prioridad y relevancia de uno u otro, interrelaciones) (pp. 140-149), e incluso dentro de cada sector, encontramos los que destacan el factor perceptivo/visual o el perceptivo/auditivo, o el lingüístico de tipo fonético, sintáctico o semántico, como predominante de la decodificación (pp. 86-111), o los defensores de la existencia de una única habilidad o, por el contrario, de varias habilidades o procesos dentro de la comprensión, en cuyo caso los investigadores difieren acerca de su número, naturaleza, y grado de importancia, cuestiones que también aparecen en el análisis de los factores condicionantes de la comprensión (inteligencia, estrategias, conocimientos, texto de lectura, etc.) (pp. 111-140). Paralelamente, toda esta conflictividad se refleja en la diversidad de modelos (de estadios o etapas lectoras, de habilidades y psicológicos explicativos del proceso de lectura) (pp. 163-196) desde los que se ha intentado explicar este complejo hecho.

En suma, la confrontación, incluso entre los autores de la misma escuela, es llamativa y afecta a las investigaciones que se ponen en marcha y a las orientaciones que se desprenden de cada uno para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura; su polémica ha motivado numerosas publicaciones y trabajos de investigación, pero son bastante escasas las investigaciones que informen de la progresión evolutiva de la técnica lectora.

Ante estas perspectivas, no se puede afirmar que existan respuestas únicas ante la mayoría de los problemas de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, y puede ser arriesgado adoptar un enfoque unidimensional.

SEGUNDA

La revisión crítica bibliográfica de las teorías y aportaciones experimentales sobre los niveles de dominio y aprendizaje lector, hacen suponer que para dominar la lectura es necesario un elevado grado de madurez intelectual y escolar y un amplio bagaje de conocimientos.

En la parte teórica (capítulos primero y segundo) hemos podido comprobar que todos los autores/investigadores convergen en considerar el aprendizaje lector como una actividad difícil por las exigencias que implica y los factores internos y externos al lector que le condicionan.

Algunos autores consideran que para llevar a cabo la lectura (tanto para decodificar como para interpretar) se necesitan: 1º) un amplio bagaje de conocimientos de diversa índole y tipo (lingüísticos: fonéticos, sintácticos, semánticos, ortográficos, y retóricos; de información general y del tema de lectura en particular; de lo que es el proceso de la lectura en si y de sus tipos y finalidades; estratégicos, de procedimientos, reglas o rutinas, etc.; metacognitivos); 2º) poseer y poder aplicar o transferir habilidades (interpretativas, críticas, evaluativas, de organización, etc.); 3º) y/o estrategias de intervención en textos y de autocontrol de la actividad (hipotetizar, inferir, predecir, verificar, reconocer demandas de la tarea, etc.) (pp. 89-90; 101-102; 122-130, entre otras).

- Es evidente que, por la complejidad y elevada carga intelectual de estas exigencias, son superiores a las posibilidades del niño en la edad oficial de aprender a leer. Tal vez por ello, algunos estudiosos sitúan en la adolescencia el momento idóneo para sacar producto a la lectura en sus diferentes usos, y sobre todo aplicada al estudio (pp. 123; 139-140; 168).

Creemos que es necesario plantear la lectura como una

destreza escolar de adquisiciones complejas en un periodo largo y continuado. Sin embargo, y sin apenas investigaciones que lo justifiquen en nuestro país, el análisis que hemos hecho de los sucesivos currículos que se han dado en España desde 1953 (pp. 259-328) parece manifestar una exagerada y cada vez mayor asignación de objetivos de aprendizaje lector (especialmente a partir de 1970) en los primeros ciclos de enseñanza primaria (demasiados contenidos, reducción de tiempo de aprendizaje, uso funcional prematuro de la lectura como medio de estudio, falta de orientaciones metodológicas, etc.), dándolo aparentemente por terminado al final del Ciclo Medio (pp. 275-291).

Sería conveniente incrementar las investigaciones de corte pedagógico, enfocadas hacia niveles y contenidos en diferentes estadios o etapas lectoras que permitan una buena programación, la acción preventiva, diagnóstica y la elaboración de instrumentos y materiales para la evaluación y la recuperación.

TERCERA

Desde los estudios experimentales que se vienen realizando en España, y en concreto desde el nuestro, parece confirmarse que un número importante de escolares (por supuesto mayor que el previsto por los legisladores) pasan al segundo ciclo de escolaridad básica sin dominar los niveles mínimos establecidos para el área de la lectura y en condiciones muy deficitarias.

El análisis de los resultados expuesto en los capítulos séptimo y octavo (pp. 485-534) nos permitió confirmar las hipótesis primera y segunda de nuestra investigación:

1ª) En la escolaridad normal hay alumnos, no sujetos de integración, que inician el tercer curso de la escolaridad sin haber alcanzado el grado de dominio lector que establecen los programas oficiales para promocionar desde el primer ciclo.

2º) En las clases de tercero de E.G.B. existen grupos de sujetos con graves deficiencias en sectores básicos de la mecánica de la lectura y del proceso de la comprensión

En los últimos programas oficiales de los años ochenta, se establecía que, al finalizar el Ciclo Inicial, los niños deberían "dominar la técnica lectora: leer con expresión adecuada un mínimo de 60 palabras por minuto y contar lo leído emitiendo su propio juicio", concretando en los Niveles Básicos de Referencia que deben haber conseguido la completa adquisición de la técnica lectora; respetar las pausas en el punto y la coma; leer con claridad y buena pronunciación, entonación y expresividad; y comprendiendo el texto leído - (p. 291).

Como en investigaciones realizadas hace más de diez años - (pp. 502-506), los resultados del análisis que ahora presentamos, sobre la situación lectora de los niños al iniciar el segundo ciclo de la enseñanza básica, revelan que los escolares no han conseguido estos objetivos. Veámos como representativos algunos datos que figuran detalladamente en los capítulos séptimo y octavo:

- En lectura oral, la mitad se aproxima al objetivo "lectura fluida de conjuntos temáticos", aunque sólo un 8 % lo domina sin error. Del otro 50 %, la mayoría (45 %) lee aún por palabras (nivel léxico), y unos pocos (5 %) todavía están en el nivel silábico. En correspondencia, hemos encontrado una situación similar en la modulación básica de puntos, comas, acentos y signos de interrogación y admiración y, como es natural, aún están en peores condiciones cuando estudiamos la variable de expresividad y tono; la mayoría (33,5 %) se encuentra iniciando su aprendizaje (nivel 2, muy deficiente) o lo desconocen (13,5 %).

También son muchos los errores que cometen al leer, sobre todo los de repetición (más del 75 % tienen entre seis y tres errores por minuto de lectura) y de

sustitución (en torno al 47 %) (pp. 487-494).

- En comprensión lectora, la situación se agrava. La mayoría dominan comportamientos elementales como reconocer y asociar palabras a frases sencillas (83 %) o ejecutar órdenes escritas muy simples (60 %); pero un porcentaje importante ni siquiera lo logra. Cuando los textos se hacen más largos y complejos (variable búsqueda en textos breves), sólo la cuarta parte de los escolares llegan a dominarlo suficientemente, admitiendo algún error secundario (pp. 494-498).

Ante estos datos, es evidente que los escolares distan mucho de haber conseguido los objetivos oficiales. Están en plena etapa de aprendizaje, y deben proseguir para alcanzar el grado de madurez que exige pasar de aprender a leer a la fase de leer para aprender (pp. 512-516).

Desde esta perspectiva, nuestros datos nos inducen a adherirnos a los autores seguidores del modelo de estadios, quienes interpretan el tercer año de la escolaridad obligatoria como un periodo de prolongación del estadio o ciclo anterior, en el que se debe afrontar la consolidación de los automatismos elementales del proceso decodificador.

La situación aún empeora más cuando analizamos los datos de las submuestras por separado. En los grupos experimentales hallamos que entre el 15 % y el 20 % de los escolares tienen una lectura silábica; en torno al 40 % están muy mal (desconocen o están iniciando el aprendizaje) en la modulación de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; el 60 % tienen muchos problemas para comprender y seguir órdenes que se expresan con frases, o no captan el mensaje en absoluto; y hasta un 20 % acusa serias dificultades para comprender textos muy sencillos en condiciones facilitadoras (pp. 537-544). Sirvan estos datos como breve apunte de este problemática que tratamos ampliamente en el capítulo undécimo.

Estos grupos tan deficitarios están generalmente situados en la zona sur de Madrid (p. 443). Cabe pensar en la influencia de los factores socioculturales del contexto como posibles condicionantes negativos del aprendizaje lector. Pero la escuela no parece haber compensado estas supuestas carencias, al no haber puesto en marcha los programas de prevención, de recuperación o de refuerzo recomendados ampliamente por la legislación desde 1970 (pp. 334-357).

Por otra parte, se plantea el problema de la programación del segundo ciclo sobre el supuesto de que todos los escolares han superado el primer ciclo dominando los objetivos mínimos obligatorios que sirven de fundamento a las nuevas adquisiciones. Si el profesor no dispone de un diagnóstico inicial de las situaciones individuales y del grupo, corre el riesgo de construir el proceso de enseñanza aprendizaje sobre el vacío.

En cualquier caso, nos parece claro que el proceso de aprendizaje de la lectura debe contemplarse como uno de los objetivos principales de toda la Educación Primaria y en aras al respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje, se debe intervenir pedagógicamente, en edades tempranas y dentro del proceso normal de aprendizaje en el aula, para ayudar (prevenir, corregir, reforzar, recuperar) a los niños que presenten dificultades.

CUARTA

Las sesiones de refuerzo sistemático hechas en horario escolar por los propios profesores en sus clases, al iniciar el segundo ciclo de la enseñanza básica, permiten mejorar de forma importante la situación lectora de los escolares y es fundamental para favorecer los procesos de aprendizaje posteriores.

Como vimos detalladamente en el capítulo sexto al describir el programa de refuerzo, hemos realizado nuestro experimento

en condiciones muy específicas. Ya hemos dicho que, aún considerando que las actividades de refuerzo estén recomendadas y sean efectivas en cualquier momento que se necesiten, nosotros elegimos el comienzo del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria, por considerarlo momento idóneo para los objetivos que pretendíamos: reforzar conocimientos frágiles y corregir deficiencias antes de que afectaran negativamente a los aprendizajes de cursos posteriores. Recordemos que, tanto en la elaboración del programa como en su implementación, contamos con la participación activa de profesores voluntarios, quienes asumieron muy interesados y con gran responsabilidad el cumplimiento de las condiciones y criterios que habían de guiar su actuación en la clase. Durante tres meses, tuvimos reuniones periódicas para informar, debatir y tomar decisiones conjuntas (seminarios de seguimiento y control). A partir de un plan general fuimos concretando, paralelamente a su actuación en el aula, el programa de las sucesivas sesiones. Aplicaron el programa en 34 sesiones, tres días a la semana por la mañana (entre 30 y 45 minutos cada día), como complemento de la enseñanza normal de la lectura.

En estas condiciones de elaboración y aplicación del programa, todos los estudios que hemos realizado (comparaciones intergrupos e intragrupo, pretest/posttest, con pruebas paramétricas y no paramétricas, y análisis cualitativo/descriptivo) para valorar la efectividad del programa de refuerzo han permitido confirmar la hipótesis tercera de nuestra investigación:

3ª) El refuerzo realizado por el profesor en el aula es beneficioso para todos los alumnos, especialmente los más retrasados y los que tienen dificultades pedagógicas.

En el apartado "discusión y valoración de resultados sobre los efectos del programa de refuerzo" (pp. 691-700) hemos expuesto los argumentos principales que nos conducen a esta conclusión. En síntesis destacamos los siguientes datos:

- Al finalizar el programa de refuerzo los escolares de los grupos experimentales han manifestado un progreso significativo respecto al grupo control en casi todas las variables dependientes de lectura oral (nivel lector, modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; errores de omisión; errores de adición y de repetición). En lectura silenciosa/comprensión, los grupos experimentales superan al de control en la variable dependiente "rendimiento global básico", que integra la totalidad de respuestas correctas en "asociación de palabras a frases", "órdenes", y "búsqueda en textos breves" y está valorada con criterios normalizados, dato importante para interpretar el aparente progreso menor de los grupos experimentales en comprensión. En el resto de las variables dependientes, observamos, en general, tendencias de mayor progreso en los grupos experimentales (análisis de covarianza, pp. 545-577).
- Además, el efecto positivo de la implementación del programa se ha irradiado a otras variables no reforzadas directamente, tanto de lectura oral como de lectura silenciosa/comprensión, por ejemplo tono y expresividad, interpretación de bandas de dibujos, etc. (pp. 576-577).
- En el análisis comparativo de las medias pretest/postest (estudio descriptivo), los grupos experimentales pasan a un nivel de rendimiento medio superior en más de dos tercios de las variables, llegan a equipararse los grupos mejor situados inicialmente (control y resto clase) e incluso superan al grupo control en siete variables de la lectura oral y en cinco de la lectura silenciosa; en algunas variables han llegado a subir grupalmente hasta dos niveles (pp. 602-618).
- En este mismo estudio descriptivo/cualitativo, observamos como transcurridos tres meses de aplicación real

del programa de refuerzo, y cinco desde la evaluación inicial, se han reducido de forma llamativa los niños que estaban en niveles muy deficientes (niveles nulos y de iniciación), incrementándose también de forma muy importante los que se sitúan en niveles de dominio, circunstancia que ha sido posible al predominar en estos grupos experimentales el movimiento de avance y hacerlo en una importante cuantía (el 50 % o más de los escolares) en la práctica totalidad de las variables. Reflexionando sobre los datos que nos aporta este estudio descriptivo/cualitativo hemos sacado la conclusión de que el programa de refuerzo ha ayudado a todos los alumnos, especialmente a los más necesitados; los ha ayudado a superar sus deficiencias iniciales, han elevado su rendimiento medio, y han consolidado conductas lectoras (pp. 674-690).

Así pues, en general, todos los estudios manifiestan que los grupos experimentales evolucionan en el aprendizaje lector más que el grupo control; en este se advierte un estancamiento en variables de lectura oral fundamentalmente (pp. 589-591; 597-600) que, tal vez, por estar programados para el ciclo anterior, no se trabajan suficientemente en la actividad normal de la clase en tercer curso.

No obstante, a pesar de la eficacia del programa de refuerzo, algunos niños (uno o dos por clase) no han superado sus deficiencias en algunas variables. Los datos aportados por los profesores apuntan hacia problemas no escolares. Probablemente estos niños necesiten de un diagnóstico y tratamiento más especializado.

Las actividades de refuerzo, integradas en el normal proceso de enseñanza que realiza el profesor dentro del aula, debería ser un primer nivel de atención a las necesidades de los escolares. Aquellos casos resistentes que no hubieran logrado superar sus dificultades, tendrían que ser atendidos por especialistas, fuera del aula.

Estas conclusiones plantean el deber y la urgencia de formar a los profesores, tanto en fase inicial como en ejercicio, para realizar todas estas funciones que la escuela actual está demandando.

QUINTA

La comparación estadística de las dos modalidades de refuerzo que hemos intentado contrastar (refuerzo en pequeño grupo para casos individuales y refuerzo colectivo para toda la clase) no permite confirmar la hipótesis de que la implementación del programa en pequeño grupo sea mejor (o más efectiva) que la colectiva.

En los análisis de covarianza sólo hemos encontrado diferencias significativas a favor del pequeño grupo en la corrección de errores de adición ($p \leq 0,05$) (p. 551).

Si valoramos cada uno de los grupos de forma independiente en relación con el grupo control, hallamos que: a) el grupo de refuerzo en pequeño grupo se diferencia del de control sólomente en las variables de lectura oral (nivel lector, tono y expresividad, errores de omisión, de adición, y de repetición); b) el grupo de refuerzo colectivo se diferencia en menos variables de lectura oral (modulación básica, tono y expresividad, errores de repetición) y en más de lectura silenciosa/comprensión (rendimiento global básico, rendimiento global superior, seguridad en la comprensión de textos diferentes, interpretación de bandas de dibujo). Desde esta perspectiva, hemos interpretado que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo parece más efectiva para la lectura oral, y la de refuerzo colectivo para la silenciosa (pp. 574-575).

Sin embargo, creemos que estas afirmaciones hay que tomarlas con ciertas reservas. Recordemos que los escolares del pequeño grupo son una submuestra de menor cuantía y más homogénea, en tanto que está compuesta por los peores de cada

clase, con problemas y dificultades parecidos. A pesar de lo cual, los análisis cualitativos ponen de manifiesto avances en este grupo que podrían parecer espectaculares. Por ejemplo: a) es el único grupo que no tiene retrocesos en su nivel de adquisiciones en la mayor parte de las variables dependientes de lectura oral y silenciosa; b) de una lectura casi silábica pasan a leer por frases (nivel temático); y en tono y expresividad desde el nivel nulo pasan a un nivel medio; c) disminuyen de forma importante los porcentajes en niveles muy deficitarios (nivel 1 y 2) en gran parte de las variables, y se incrementan en los niveles de dominio (niveles 4 y 5) (pp. 678-681).

Por otra parte los niños del pequeño grupo manifiestan conductas más consolidadas que el resto de los grupos en la corrección de errores durante la lectura oral de un texto; sólomente se aprecian regresiones en errores de sustitución y vacilación, muy frecuentes entre la población de este nivel escolar y superiores (pp. 687-688).

Las reflexiones sobre los datos obtenidos nos inducen a pensar que la modalidad de refuerzo en pequeño grupo, por fuerza, tiene que ser más efectiva que cuando el refuerzo se dirige a toda la clase, aunque no llegue a sensibilizarse por la significación estadística. Sería conveniente estudiar el contraste entre estas dos modalidades de aplicación del refuerzo en una nueva investigación con muestras más aproximadas.

En cualquier caso, consideramos que ambas modalidades, en pequeño grupo o en grupo colectivo, resultan efectivas. La utilización de una u otra podría depender más de las posibilidades del profesor. Lo más importante es que se introduzcan las actividades de refuerzo en el contexto de la clase, independientemente de la modalidad organizativa que se siga.

SEXTA

En nuestro trabajo se ha puesto de manifiesto la dificultad de mejorar ciertos niveles de aprendizaje lector a esta edad, porque, posiblemente, corresponden a posteriores etapas evolutivas.

Hemos encontrado algunas variables dependientes en las que no se ha producido el progreso previsto: en lectura oral, errores de sustitución y de repetición de letras, sílabas, palabras, frases; en lectura silenciosa/comprensión, búsqueda de datos en textos cortos, seguridad en la comprensión de frases y textos sencillos, descripción compleja y narración larga; pero tampoco ha evolucionado el grupo control y el grupo resto clase, y al valorar los resultados con otros estudios, podemos interpretar que estas unidades de aprendizaje no son adecuadas para los niños de esta edad y curso. Tal vez, como piensan algunos autores corresponden a etapas posteriores (pp. 693-694).

Pensamos que sería conveniente comprobar estas hipotéticas explicaciones, así como revisar el contenido de las propias pruebas de lectura comprensiva y de algunos de los objetivos fijados en el programa de refuerzo; porque no podemos descartar la posibilidad, desde nuestros datos, de que tal vez nos hayamos propuesto examinar comportamientos lectores y reforzar o mejorar deficiencias difíciles (a veces insuperables) para los niños que inician el tercer año de escolaridad. No obstante, tengamos presente que, tanto para la selección de las pruebas de examen como para la confección del programa de refuerzo, hemos tomado como criterio referencial los niveles mínimos u objetivos obligatorios oficiales asignados al ciclo inicial.

Conviene, sin embargo, hacer hincapié en que, a pesar de no conseguir los niveles de dominio deseados, los grupos experimentales progresan en estas variables más que el grupo control.

Una vez más encontramos argumentos para adherirnos a los autores seguidores del modelo de estadios. Consideramos que el tercer año de escolaridad obligatoria debería ser un periodo de prolongación del ciclo anterior, dedicado a afrontar la consolidación de los automatismos elementales del proceso decodificador.

En nuestro criterio, parece absolutamente necesario, y urgente, promover investigaciones dirigidas a descubrir una adecuada secuenciación de objetivos, que tenga como soporte la información obtenida en el estudio de la realidad escolar; cualquier ordenamiento con sólo fundamento teórico (modelo de habilidades, interactivos, etc.) resulta insuficiente.

SEPTIMA

Hemos comprobado que los escolares de la misma clase donde se implementó el programa de refuerzo en pequeño grupo se benefician de esta situación y superan estadísticamente al grupo control.

Como ya explicamos en el capítulo dedicado al diseño experimental, nos interesaba controlar el efecto irradiación que podría tener el programa sobre el resto de la clase donde se experimentaba la modalidad de refuerzo en pequeño grupo.

Este grupo, al que hemos denominado resto clase, ha mostrado un avance importante en algunas variables, casi siempre mayor que el grupo control, según todos nuestros estudios (análisis de covarianza; contrastes no paramétricos de las diferencias intergrupos; prueba de Wilcoxon y análisis descriptivos/cualitativos); ello nos ha permitido corroborar parte de la hipótesis cuarta: "El programa de refuerzo favorece indirectamente al resto de los alumnos".

Como ya dijimos en su momento, los profesores, a juzgar por las contestaciones que dieron en los cuestionarios, pueden haber modificado su propia metodología, más o menos conscien-

temente, vitalizándola e incorporando algunas inquietudes, estímulos, recursos o actividades vinculadas a la investigación; y señalan que los niños de este grupo (resto clase) se sintieron interesados por los ejercicios y actividades que realizaban sus compañeros, creándose un clima general de animación hacia la lectura (pp. 697-698).

Nos parece razonable inferir de todo esto que el efecto irradiación del programa de refuerzo se ha producido en dos direcciones: de un lado, favoreciendo a todos los alumnos en el aprendizaje lector; de otro, beneficiando profesionalmente al profesor.

No queremos pasar por alto este último aspecto: los efectos que esta experiencia ha tenido sobre el profesorado participante, según testimonios directos recogidos en los cuestionarios; al sentirse protagonistas de la investigación en sus clases, confiesen haber intensificado su motivación por el trabajo escolar, al mismo tiempo que han tenido la ocasión de actualizar su preparación docente de forma activa y comprometida, integrados en un equipo de compañeros e investigadores (p. 699).

En nuestro criterio, la implicación de los profesores en programas de investigación cooperativa debe ser fomentada, por su contribución al reciclaje profesional.

...

CONCLUSION FINAL

En el estudio que presentamos como tesis doctoral hemos podido confirmar las hipótesis de partida de nuestra investigación, con algunas excepciones en la hipótesis cuarta; nos ha permitido también obtener otras dos conclusiones más como consecuencia del estudio teórico que hacemos.

Este trabajo es una fase más de nuestra trayectoria investigadora en el campo de la Pedagogía. Muchos interrogantes teníamos en el origen de esta investigación. Encontramos respuestas válidas para una parte importante de ellos. Pero otros quedaron abiertos y revitalizados con nuevos planteamientos que proyectamos abordar en próximos estudios. Como a tantos investigadores, nos parece que no hemos hecho más que empezar.

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- ABARCA PONCE, M.P. (Coor.) (1989): La evaluación de los programas educativos. Reunión científica de AEDES. Madrid, Escuela Española.
- ADAMS, M.J. (1985): "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture". L'orientation Scolaire et Professionnelle, 14, 4, pp. 293-304.
- AJURIAGUERRA, J. y otros (1977): La Dislexia en cuestión. Madrid, Pablo del Rio.
- AJURIAGUERRA, J. (1977): Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona, Toray-Masson.
- ALEGRIA, J., PIGNOT, E. y MORAIS, J. (1982): "Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers". Memory and Cognition, 10, pp. 451-456.
- ALEGRIA, J. (1985): "Por un enfoque psicolinguístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades". Infancia y Aprendizaje, 29, pp. 79-94.
- ALFARO ROCHER, I.J. (1986): Dificultades en el aprendizaje: Una revisión desde la práctica educativa. Valencia, Promolibro.
- ALFARO ROCHER, I.J. y MARI MOLLA, R. (1990): "El equipo y las sesiones de valoración diagnóstica. ¿Dónde está el problema?". Bordón, 1, vol. 42, pp. 45-64.
- ALONSO, J. y MATEOS, M.M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación". Infancia y Aprendizaje, 31, pp. 5-19.
- ALONSO TAPIA, J., CARRIEDO, N. y GONZALEZ ALONSO, B. (1991): "Evaluación de la comprensión lectora: ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante en un texto de lo que no lo es?". Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación, 19, pp. 7-43. U.A.M.
- ALLINGTON, R.L. (1980): "Teacher interruption behaviors during primary-grade oral reading". Journal of Educational Psychology, 72, pp. 371-377.
- ALVAREZ, M. y otros (1974): "La recuperación". Educadores, 78, pp. 373-389.
- AMBRUSTER, B.B.; ANDERSON, T.H. y OSTERTAG, J. (1987): "Does text structure/summarization instruction facilitate learning expository text?". Reading Research Quarterly, XXII, pp. 331-346.

- ANDERSON, R.C.; SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (Eds.) (1977): Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ANDERSON, R.C. y otros (1985): Becoming a nation of readers: The Report of the Commission on Reading. Washington, D.C. National Institute of Education.
- APPLEBEE, A.N. y LANGER, J.A. (1983): "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". Language Arts, 60, pp. 168-175.
- ARROYO ALMARAZ, J. y GARCIA GARCIA, F. (1987): Volver a leer. Madrid, MEC/Vicens Vives.
- ASHER, C. (Ed.) (1979): Language, Reading and Learning. Oxford, Basil Blackwell.
- AYER, A.M. (1926): "Some difficulties in elementary school - history". Contributions to Education, 212, Columbia University, Teachers College.
- BAKER, D.J. y SATZ, P. (Eds.) (1970): Specific Reading Disability. Rotterdam, University Press.
- BALESSE, L. y FREINET, C. (1976): La lectura en la escuela por medio de la imprenta. Barcelona, Laia.
- BAMBERGER, R. (1975): La promoción de la lectura. Barcelona, Promoción Cultural, UNESCO.
- BANNATYNE, A. (1978): La lectura. Un proceso auditivovocal. Buenos Aires, Editorial Médica Panamericana.
- BARON, J. (1973): "Phonemic stage not necessary in reading". Journal of Experimental Psychology, 25, pp. 241-246.
- BARR, R., DREEBEN, R., y WIRATCHAI, N. (1983): How schools work. Chicago, University of Chicago Press.
- BARTOLOME, M., BISQUERRA, R., CABRERA, F. y otros (1985): Batería de pruebas de lenguaje. Fin del Ciclo Inicial. Barcelona, C.E.A.C.
- BAUMANN, J.F. (1985): "La eficacia de un modelo de instrucción directa en la enseñanza de la comprensión de ideas principales". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp. 89-108.
- BAUMANN, J.F. (Ed.) (1990): La comprensión lectora. Madrid, Aprendizaje Visor/MEC.
- BECKER, W.C. (1977): "Teaching reading and language to the disadvantaged. What we have learned from field research". Harvard Educational Review, 47, pp. 518-543.
- BELTRAN TENA, R. (1983): "El proceso de comprensión lectora. Resultados de una investigación". Sistema Educativo Hoy. Proyecto CINAE, Buenos Aires, pp. 403-414.

- BELLENGER, L. (1979): Los métodos de lectura. Barcelona, Oikos-Tau.
- BENDER, L. (1938): "A visual motor gestalt test and its clinical use". American Orthopsychiatric Association of Research Monographs, 3.
- BENDER, L. (1970): "Use of the Visual-Motor Gestalt Test in the diagnosis of learning disabilities". Journal Special Education, 4, pp. 29-39.
- BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966): Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- BEREITER, C. y BIRD, M. (1985): "Use of thinking aloud in -- identification and teaching of reading comprehension strategies". Cognition and Instruction, 2, pp. 131-156.
- BERNARDO, J. y otros (1972): La recuperación educativa, problemas y soluciones. Madrid, Bruño.
- BERNARDO CARRASCO, J. y otros (1973): "La recuperación: problemas y soluciones prácticas". Bordón, 196/197, pp. 297-308.
- BETTELHEIM, G. y ZELAN, K. (1982): On learning to read: The child's fascination with meaning. Nueva York, Alfred A. Knopf.
- BINET, A. y SIMON, T. (1908): "Le developpement de l'intelligence chez l'enfant". Année Psychologique, 14, pp. 1-94.
- BINET, A. y SIMON, T. (1965): La mesure du developpement de l'intelligence chez les jeunes enfants. París, A. Colin.
- BIRD, G. (1918): "An Experiment in focalization". School and Society, vol. VIII, pp. 569-570.
- BLANCO RODRIGUEZ, A. (1972): "Promoción y recuperación continua". Vida Escolar, 138, monográfico, pp. 9-13.
- BLACKHURST, J.H. (1927): Investigations in the hygiene of -- reading. Baltimore, Warwick and York, Inc.
- BLAY FONTCUBERTA, A. (1975): Lectura rápida. Barcelona, Iberia.
- BOBROW, D.G. y COLLINS, A. (Eds.) (1975): Representation and understanding: Studies in cognitive science. Nueva York, Academic Press.
- BOND, G.L. y DYKSTRA, R. (1967): "The cooperative research - program in first-grade reading instruction" (Special issue). Reading Research Quarterly, 2.
- BOREL-MAISONNY, S. (1951): "Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographes". Enfance, 5, pp. 400-444.
- BOREL-MAISONNY, S. (1966): Langage oral et écrit, I. Pédagogie

- des notions de base. París. Neuchâtel, Delachaux y Niestlé.
- BOWER, G.H. (1978): "Experiments on story comprehension and recall". Discourse Processes, 1, pp. 211-231.
- BRASLASVSKY, B.P. (1962): La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRASLAVSKY, B.P. (1983): La lectura en la Escuela. Buenos Aires, Kapelusz.
- BRAVO, L., BERMEOSOLO, J., CESPEDES, A. y PINTO, A. (1986): "Retardo lector inicial: características diferenciales en el proceso de decodificación". Revista Latinoamericana de Psicología. Bogotá, 18, pp. 73-86.
- BRAVO, L. y otros (1988): "Dislexia fonémica: decodificación-codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 21-34.
- BRITTON, B.K. y BLACK, J.B. (Eds.) (1985): Understanding expository text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BROOKS, L.W. y DANSERAU, D.F. (1983): "Effects of structural schema training and text Organization on Expository Prose Processing". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 811-820.
- BROWN, A.L. y MURPHY, M.D. (1975): "Reconstruction of arbitrary versus logical sequences by preschool children". Journal of Experimental Child Psychology, 20, pp. 307-326.
- BROWN, A.L. y PALINCSAR, A.S. (1982): "Inducing strategic -- learning from texts by means of informed, self-control training". Topics in Learning and Learning Disabilities, 2, pp. 1-17.
- BROWN, A.L., DAY, J.D. y JONES, R.S. (1983): "The development of plans for summarizing text". Child Development, 54, pp. 968-979.
- BRUECKNER, L.J. y BOND, G.L. (1965): Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Rialp.
- BRYANT, P. y BRADLEY, L. (1985): Children's reading problems. Oxford, Basil Blackwell.
- BUSTOS SANCHEZ, I. (1987): Fichas de lenguaje y lectura comprensiva/2. Madrid, CEPE.
- BUSWELL, G.T. (1920): "An experimental study of the eye-voice span in reading". Supplementary Educational Monographs, 17, University of Chicago. Department of Education.
- BUTTON, J.J.E.; LOVITT, T.C. y ROWLAND, T.D. (Eds.) (1979): Communications research in learning disabilities and mental retardation. Baltimore, University Park Press.

- CABRERA, F. (1984): "Estadio inicial de la lectura. Evaluación diagnóstica-analítica del rendimiento lector". Revista de Investigación Educativa, 3, pp. 19-39.
- CAIERNEY, T.H. (1992): Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, MEC/Morata.
- CALERO GUIADO, A. y PEREZ GONZALEZ, R. (1990): "La madurez para la lectura". Padres y Maestros, 156/157, pp. 27-35.
- CALFEE, R.C. y PIONTKOWSKI, D.C. (1981): "The reading diary: Acquisition of decoding". Reading Research Quarterly, 16, pp. 346-373.
- CAMINA, A., FERNANDEZ BAROJA, F. y otros (1993): "El nivel lector de los escolares al salir de la Escuela Primaria". Tendencias Pedagógicas, 0, monográfico, pp. 55-90.
- CAMPO, M.E. del, CASTILLO, S. y MANSO, A. (1989): La lectura: aprendizaje básico para alcanzar el éxito escolar. Madrid, UNED.
- CARNINE, D., KAMEENUI, E. y COYLE, G. (1984): "Utilization of contextual information in determining the meanings of unfamiliar words in context". Reading Research Quarterly, 19, pp. 188-204.
- CARROLL, J.B. (1964): "A model of school learning". Teachers College Record, 64, pp. 723-733.
- CARROLL, I.B. y CHALL, J.S. (Eds) (1975): Toward a literate society. Nueva York, McGraw-Hill.
- CASSIDY, M. y BAUMANN, J.F. (1989): "Como incorporar las estrategias de control de la comprensión a la enseñanza con textos básicos de lectura". Comunicación, Lengua y Educación, 1, pp. 45-50.
- CASTILLO ALITE, M. (1972): "El problema de la recuperación". Vida Escolar, 138, monográfico, pp. 6-8.
- CATELL, J. (1886): "The time it takes to see and name objects". Mind, 11, pp. 63-65.
- CEDODEP. (1965): Orientaciones pedagógicas para Directores - Escolares. Madrid.
- CEDODEP (1966): Organización y supervisión de escuelas. Madrid, CEDODEP.
- CEDODEP. (1968): Programas para Colegios Nacionales. Madrid, Paraninfo.
- CLAY, M. (1969): "Reading errors and self-correction behavior". British Journal of Educational Psychology, 39, pp. 49-56.

- CLEMENTE, M. (1987): "Habilidad de análisis fonético y adquisición de la lectura en los sistemas alfabéticos". Infancia y Aprendizaje, 37, pp. 11-18.
- COHEN, R. (1980): Aprendizaje precoz de la lectura. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- COLOMER, T. (1993): "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía, 216, pp. 15-18.
- COLTHEART, M. y FREEMAN, R. (1974): "Case alternation impairs word recognition". Bulletin of the Psychonomic Society, 3, pp. 102-104.
- COLTHEART, M. (1981): "Disorders of reading and their implications for models of normal reading". Visible Language, XV, pp. 245-286.
- COLTHEART, M.; SARTORI, G. y JOB, R. (Eds.) (1987): The cognitive neuropsychology of language. Londres, LEA.
- CONQUET, A. (1966): "Savoir lire". Rev. L'Education Nationale, 27, pp. 20-22.
- COOK, L.K. y MAYER, R.E. (1988): "Teaching readers about - structure of scientific text". Journal of Educational Psychology, 80, pp. 488-546.
- COOPER, J.D. (1990): Como mejorar la comprensión lectora. Madrid, Aprendizaje-Visor/MEC.
- COPPERMAN, P. (1978): The literacy hoax. Nueva York, William Morrow.
- CROWDER, R.G. (1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CRUZ, F.F., FOX, B. y ROBERTS, R.H. (Eds) (1973): Minimal brain dysfunction. Nueva York, Annals of the New York Academic of Sciences.
- CRUZ, M.V. de la (1982): Pruebas de lectura (niveles 1 y 2). Madrid, T.E.A.
- CUETOS VEGA, F. (1988): "Los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información". Bordón, 4, pp. 659-670.
- CUETOS, F. y VALLE, F. (1988): "Modelos de lectura y dislexias". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 3-19.
- CUETOS VEGA, F. (1990): Psicología de la lectura. Diagnóstico y tratamiento. Madrid, Escuela Española.
- CURTIS, M.E. y GLASER, R. (1983): "Reading theory and the - assessment of reading achievement". Journal of Educational Measurement, 20, pp. 133-147.

- CHALL, J.S. (1967): Learning to read: the great debate. Nueva York, McGraw-Hill.
- CHALL, J.S. (1983): Stages of reading development. Nueva York, McGraw-Hill.
- CHAVARINO CUENCA, J. (1988): Actividades de comprensión lectora. Alicante, Disgrafos.
- CHI, M.T.H. (1977): "Age differences in memory span". Journal of Experimental Child Psychology, 23, pp. 266-281.
- DANNER, F.W. (1976): "Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages". Journal of Educational Psychology, 88, pp. 174-183.
- DANSEREAU, D.F., LONG, G.L., EVANS, S.H. y ACTKINSON, T.R. - (1980): "Objective ordering of instructional material using multidimensional scaling". Journal of Structural Learning, 6, pp. 299-314.
- DAVIS, F.B. (1944): "Fundamental factors of comprehension of reading". Psychometrika, 9, pp. 185-197.
- DAVIS, F.B. (1968): "Research in comprehension in reading". Reading Research Quarterly, 3, pp. 499-545.
- DAVIS, F.B. (1972): "Psychometric research on comprehension reading". Reading Research Quarterly, 7, pp. 628-678.
- DEBOER, J.J. y DALLMAN, M. (1966): The teaching of reading. Nueva York, Holt Rinehart and Winston Inc.
- DEHANT, A. (1968): Etude expérimentale des méthodes d'apprentissage de la lecture. Lovaina, Librairie Universitaire.
- DEHANT, A. y GILLE, A. (1976): El niño aprende a leer. Buenos Aires, Kapelusz.
- DETERMAN, D.J. y STERNBERG, R.J. (Eds.) (1982): How and how much can intelligence be increase?. Norwood, N.J. Ablex.
- DIAZ ARNAL, I. (1970): "Las enseñanzas de recuperación en la E.G.B.". Vida Escolar, 121/122, pp. 40-46.
- DICKSON, W.P. (Ed.) (1981): Children's oral communication skills. Nueva York, Academic Press.
- DIEZ FERNANDEZ, E. (1980): T.C.V. Test de comprensión verbal. Madrid, Publicaciones I.C.C.E.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION BASICA (1984): "Reforma: El Ciclo Superior de E.G.B." Vida Escolar, 229/239, monográfico.
- DOEHRING, D.G., TRITES, R.L., PATEL, P.G. y FIEDOROWICZ, C.A.M. (1981): Reading disabilities: The interaction of reading, language, and neuropsychological deficits. Nueva York, Academic Press.

- DOWNING, J. y THACKRAY, D.V. (1974): Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.
- DOWNING, J. y VALTIN, R. (Eds.) (1984): Language awareness and learning to read. Nueva York, Springer-Verlag.
- DRAHOZAL, E.C. y HANNA, G.S. (1978): "Reading comprehension subscores: Pretty bottles for ordinary wine". Journal of Reading, 21, pp. 416-420.
- DUFFY, G.G. y ROEHLER, L.R. (1982): "The illusion of instruction". Reading Research Quarterly, 17, pp. 438-445.
- DURKIN, D. (1979): "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". Reading Research Quarterly, 14, pp. 481-533.
- DURKIN, D. (1981): "Reading comprehension instruction in five basal reading series". Reading Research Quarterly, 4, pp. 515-544.
- ELDREDGE, J. y BUTTERFIELD, D. (1989): "Alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura". Comunicación, Lengua y Educación, 1, pp. 19-26.
- ELLIS, A. (1984): Reading, writing and dyslexia. A cognitive analysis. Londres, LEA.
- EQUIPO DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO DE TERRASSA (COSTA BORRAS y otros) (1989): Pruebas pedagógicas graduadas para Preescolar y Ciclo Inicial. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- ESCOLANO, A. (Dir.) (1992): Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ESPIN, J.V. (1986): "Estudio predictivo del rendimiento en comprensión lectora de niños que finalizan el Ciclo Inicial en función de la clase social". Revista de Investigación Educativa, 7, pp. 21-34.
- ESPIN, J.V. (1987): Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Oikos-Tau.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Comprensión lectora: Determinación y perfeccionamiento". Revista Española de Pedagogía, VIII, 31, pp. 367-403.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, pp. 17-39.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1958): "Legibilidad y lecturabilidad: dos conceptos básicos en los libros escolares". Consigna, 213, pp. 35 y ss.
- FERNANDEZ HUERTA, J. (1959): "Medidas sencillas de lecturabilidad". Consigna, 214, pp. 29-32.

- FERNANDEZ POZAR, F. (1983): Batería Pedagógica nº 3 (B.P.3). Evaluación de la Lengua Castellana en el Ciclo Medio. Madrid, T.E.A.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y GOMEZ, P.M. (1982): Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. México, Siglo XXI.
- FIJALKOW, J. (1989): Malos lectores ¿por qué?. Madrid, Pirámide.
- FLEISHER, L.S., JENKINS, J.R. y PANY, D. (1979): "Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding", Reading Research Quarterly, 15, pp. 30-48.
- FLESCH, R. (1981): Why Johnny still can't read. Nueva York, Harper y Row.
- FLETCHER, J.M. y SATZ, P. (1975): "Unitary deficit hypotheses of reading disabilities; has Vellutino led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 12, pp. 155-159.
- FOUCAMBERT, J. (1989): Cómo ser lector. Barcelona, Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- FREEDLE, R.O. (Ed.) (1979): Discourse processing: Multidisciplinary perspectives. Norwood, Nueva Jersey, Ablex-Publ.
- FREEDLE, R.D. (Ed.) (1979): New directions in discourse processing. Norwood, N.J. Ablex.
- FREINET, C. (1970): Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua. Barcelona, Fontanella.
- FRIEDLANDER, W.J. (Eds) (1975): Advances in neurology. Raven Press.
- FRIEDMAN, M.; DAS, J.P. y O'CONNOR, N. (Eds.) (1986): Intelligence and learning. Nueva York, Plenum.
- FROSTIG, M., MASLOW, P. y otros. (1964): The Marianne Frostig Development Test of Visual Perception. 1963 standardization. Palo Alto, California, Consulting Psychologist.
- FROSTIG, M. y HORNE, H. (1964): The Frostig Program for the development of visual perception. Chicago, Teachers Guide.
- FROSTIG, M. y MASLOW, P. (1984): Problemas de aprendizaje en la escuela. Buenos Aires, Médico-Panamericana.
- FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ (Coor.) (1989): Leer en la Escuela. Madrid, Pirámide.
- GALI, A. (1934): La medida objetiva del trabajo escolar. Madrid, Aguilar.

- GALIFRET-GRANJON, N. (1951): "Le problème de l'organisation - spatiale dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 445-479.
- GALIFRET-GRANJON, N. (1958): "Les problèmes d'organisation - spatiale et le développement du langage". Cahiers d'Enfance Inadaptée, 1/2, pp. 17-25.
- G.F.E.N. (1985): El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Barcelona, Gedisa.
- GARCIA HOZ, V. (1971): Manual de tests para la escuela. Madrid, Escuela Española.
- GARCIA HOZ, V. (1980): La educación en la España del Siglo XX. Madrid, Rialp.
- GARCIA NIETO, N. y otros (1984): Reforzamiento y recuperación de los aprendizajes básicos. Alteraciones de lecto-escritura (1º y 5º). Madrid, Publicaciones ICCE.
- GARCIA NIETO, N. y YUSTE HERNANZ, C. (1985): A.D.L.-M.A.E. - Alteraciones de lenguaje. Madurez para el aprendizaje escolar. Madrid, I.C.C.E.
- GARCIA YAGÜE, J. (1965): "La predicción y los tests como factores de orientación". Educadores, 33, pp. 413-432.
- GARCIA YAGÜE, J. (1969): "Orientación y predicción". En La Educación en el Mundo actual. Problemas y técnicas. Madrid, C.S.I.C., pp. 183-192.
- GARCIA YAGÜE, J. (1970): "La Ley de Educación como problema". Madrid, s/l (Conferencia pronunciada en la apertura del curso 1970/71 en la Academia Nacional Jose Antonio, el día 3 de octubre de 1970).
- GARCIA YAGÜE, J. (1972): "La evaluación de los escolares como aventura pedagógica". Bordón, 187, pp. 141-154
- GARCIA YAGÜE, J. (1975): "La investigación en la orientación escolar española". Educadores, 82, pp. 153-168.
- GARCIA YAGÜE, J. (1976): "Modelos cualitativos del diagnóstico del aprendizaje escolar". Revista de Psicología General y Aplicada, 141/142, pp. 885-888.
- GARCIA YAGÜE, J. (1979): "Dimensiones psicopedagógicas y - predicción del rendimiento escolar". Revista de Psicología General y Aplicada, 160/161, pp. 907-908.
- GARCIA YAGÜE, J. (1985): "Perspectivas y técnicas de la orientación en España". En Actas y Trabajos de las Jornadas de Orientación Educativa. Madrid, Universidad Complutense, pp. 31-32.

- GARCIA YAGÜE, J. (1986): El niño bien dotado y sus problemas. Perspectivas de una investigación española en el Primer Ciclo de la E.G.B. Madrid, CEPE.
- GARCIA YAGÜE, J. (Dir.) (1993): "La situación de los escolares en los aprendizajes instrumentales a la salida de la Escuela Primaria (6º de EGB) y sus implicaciones curriculares: estudio experimental". Tendencias Pedagógicas, 0 monográfico.
- GARNER, R., ALEXANDER, P., SLATER, W. y otros. (1986): "Children's knowledge of structural properties of expository texts". Journal of Educational Psychology, 78, pp. 411-416.
- GATES, A.I. (1921): "An Experimental and Statistical Study of Reading and Reading Tests". Journal of Educational Psychology, Vol XII, pp. 303-314; 378-391; 445-464.
- GATES, A.I. (1926): A reading vocabulary for primary grades. Columbia University, Teachers College.
- GATES, A. I. (1931): "Length of lines in reading". Journal of Educational Research, Vol. XXIII, pp.1-7.
- GERMANE, CH.E. Y GERMANE, E.C. (1922): Silent Reading. Nueva York, Peterson and Company, caps. III y IV.
- GESELL, A. (1946): El niño de cinco a diez años. Buenos Aires, Paidós.
- GEVA, E. (1985): "Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp 45-66.
- GIBSON, E.J. (1969): Principles of perceptual learning and - development. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GIBSON, E.J. y LEVIN, H. (1980): The Psychology of Reading. Cambridge, Massachusetts, M.I.T.
- GLASER, R. (1982): "Psicología de la instrucción: pasado, - presente y futuro". Bordón, 244, pp. 365-394.
- GOELMAN, H., OBERG, A.O. y SMITH, F. (Eds) (1984): Awakening to literacy. London, Exeter.
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1983): "Panorámica actual de la investigación sobre dificultades de aprendizaje de la lectura". Revista de Psicología General y Aplicada, 184, pp. 947-973.
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- GONZALEZ PORTAL, M.D. (1984): E.D.I.L.-1. Exploración de las dificultades individuales de lectura. Madrid, T.E.A.
- GOODMAN, K.S. (1967): "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game". Journal of the Reading Specialist, 4, pp. 126-135.

- GOODMAN, K.S. y GOODMAN, Y.M. (1977): "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". Harvard Educational Review, 47, pp. 317-333.
- GOODMAN, K.S. y BIRD, L.B. (1984): "On the wording of texts: A study of intra-text word frequency". Research in the Teaching of English, 18, pp. 119-145.
- GRAY, W.S. (1925): "Summary of investigation relating to -- reading". Supplementary Educational Monographs, 28, University of Chicago, Department of Education.
- GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y escritura. París, UNESCO.
- GUINDON, J. (1972): Las etapas de la reeducación. Alcoy, Marfil.
- GUTHRIE, J.T. (Ed.) (1981): Comprehension and teaching: Research reviews. Newark, D.E., International Reading Association.
- HALLAHAN, D.P. y CRUICKSHANK, W.M. (1973): Psychoeducational foundations of learning disabilities. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- HALLAHAN, D.P. y KAUFFMAN, J.M. (1985): Las dificultades en el aprendizaje. Madrid, Anaya.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASSAN, R. (1976): Cohesion in English. - London, Longman.
- HAMILL, D. (1990): "On defining Learning Disabilities: An - emerging consensus". Journal of Learning Disabilities, 2, Vol. 23, pp. 74-84.
- HAMILL, D. y LARSEN, J. (1974): "The effectiveness of psycholinguistic training". Exceptional Children, 41, pp. 5-14.
- HAMILL, D. y McNUTT, G. (1981): The correlates of reading. - Austin, Pro-Ed.
- HARRIS, T.L. y HODGES, R.E. (Coeds). (1985): Diccionario de lectura y términos afines. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.
- HAVILAND, S. y CLARK, H. (1974): "What's new? Acquiring new information as a process in comprehension". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 13, pp. 512-521.
- HEATH, S.B. (1983): Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge, University Press.
- HEBRARD, J. (1988): "Apprendre à lire a l'école en France. Un siècle de recommandations officielles". Langue française, 80, pp. 111-128.
- HERNANDEZ, P. y JIMENEZ, J.E. (1987): "Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares". Infancia y Aprendizaje, 34/40, pp. 15-26.

- HERRANZ ALONSO, J. (1987): "Comprensión lectora y aprendizaje". Comunidad Educativa, 154 monográfico.
- HEWIT, G. (1980): "A preliminary study of pupil's reading - difficulties". Educational Review, 3, pp. 231-244.
- HILDYARD, A. y OLSON, D.R. (1978): "Memory and inference in the comprehension of oral and written discourse". Discourse Processes, 7, pp. 91-117.
- HINSHELWOOD, J. (1917): Congenital word blindness. Londres, H.K. Lewis.
- HOOVER, J.H. (1921): "Motivated drill work in third-grade silent reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp.77-89.
- HOWE, M.J. (1986): Psicología del aprendizaje. Barcelona, Nueva Paideia.
- HUARTE, F. (Coor.) (1988): Tendencias actuales sobre psicopedagogía y didáctica. Madrid, Narcea.
- HUEY, E.B. (1908): The Psychology and Pedagogy of reading. Nueva York, McMillan.
- IGLESIAS, L.F. (1987): Aprendizaje vivencial de la lectura y escritura. Buenos Aires, Ediciones Pedagógicas.
- INCIE (Ed.) (1974): La problemática de las reformas educativas. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- INIZAN, A. (1976): Cuándo enseñar a leer. Madrid, Pablo del Río.
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (U.A.M.) (1981): Los - Programas Renovados de la E.G.B. Análisis, crítica y alternativas. Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid.
- IRWIN, J.W. (1980): "The effects of linguistic cohesion on prose comprehension". Journal of Reading Behavior, 12, pp. 325-332.
- IRWIN, J.W. (1986): Teaching Reading Comprehension Processes. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- IRWIN, J.W. (Ed) (1986): Understanding and teaching, cohesion comprehension. I.R.A. Newark, Delaware.
- JANSKY, J. y HIRSCH, K. (1972): Preventing reading failure. Nueva York, Harper and Row Publishers.
- JIMENEZ, J.E. y ARTILES, C. (1989): Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid, Síntesis.
- JIMENEZ, J.M. (1986): La prevención de dificultades en el - aprendizaje de la lecto-escritura. El método MAPAL. Madrid, CEPE.

- JOHNSTON, P.H. (1989): La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- JOLIBERT, T.J. (1984): Former des enfants lecteurs. París, - Hachette.
- JORM, A.F. y SHARE, D.L. (1983): "Phonological recoding and reading acquisition". Applied Psycholinguistics, 4, pp. 103-147.
- JUDD, Ch. H. y BUSWELL, G.T. (1922): "Silent reading: A study of the various types". Supplementary Educational Monographs, 23, caps. II-V. University of Chicago, Department of Education.
- JUEL, C. (1980): "Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill". Reading Research Quarterly, 15, pp. 358-376.
- JUEL, C. (1983): "The development and use of mediated word - identification". Reading Research Quarterly, 18, pp. 306-327.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P. (Eds) (1977): Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- JUST, M.A. y CARPENTER, P.A. (1987): The psychology of reading and language comprehension. Boston, Allyn and Bacon.
- KAMEENUI, E.J., CARNINE, D.W. y FRESCHI, R. (1982): "Effects of text construction and instructional procedures for teaching word meanings on comprehension and recall". Reading Research Quarterly, 17, pp. 367-388.
- KAVALE, K. (1981): "The relationship between auditory perceptual skills and reading ability: a metaanalysis". Journal of Learning Disabilities, 14, pp. 539-546.
- KEPHART, N.C. (1960): The slow learner in the classroom. Columbus, Charles E. Merrill.
- KINTSCH, W. y KEENAN, J. (1973): "Reading rate as a function of the number of propositions in the base structure of sentences". Cognitive Psychology, 6, pp. 257-274.
- KINTSCH, W., KOZMINSKY, E., STREBY, W.J., MCKOON, G. y KEENAN, J.M. (1975): "Comprehension and recall of text as a function of content variables". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14, pp. 196-214.
- KINTSCH, W. y VAN DIJK, T.A. (1978): "Toward a model of text comprehension and production". Psychological Review, 85, pp. 363-394.
- KIRCHNER, T. (1988): Lectura: Estilos y estrategias. Barcelona, PPU.
- KLEIMAN, G.M. (1982): "Comparing good and poor readers: A - critique of research". En K.E. NELSON (Ed.): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.

- KOHL, H. (1982): Basic skills: A plan for your child, a program for all children. Boston, Little Brown.
- LaBERGE, D. y SAMUELS, S.J. (1974): "Toward a theory of automatic information processing in reading". Cognitive Psychology, 6, pp. 293-323.
- LaBERGE, D. y SAMUELS, J. (1977): Basic processes in reading: Perception and comprehension. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- LAHEY, B. y KAZDIN, A. (Eds.) (1980): Advances in clinical child psychology (Vol 3). Nueva York, Plenum Press.
- LANDSHEERE, G. de (1976): Introduction á la recherche en -- education. Liège, Editions G. Thome.
- LAPP, D. y FLOOD, J. (1978): Teaching Reading to Every Child. Nueva York, MacMillan.
- LAVARA GROS, E. (Coor) (1968): Didáctica. Madrid, Tiempo y - Educación.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1975): "Consideraciones generales en torno a los objetivos del aprendizaje lector". Aula Abierta, 9, ICE Oviedo, pp. 11-20.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1976): "Orientación de las dificultades del aprendizaje lector". Vida Escolar, 183/184, pp. 62-68.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1979): Prueba de lectura comprensiva. Valladolid, Miñón.
- LAZARO, A. y ASENSI, J. (1987): Manual de Orientación Escolar y Tutoría. Madrid, Narcea.
- LAZARO MARTINEZ, A.J. (1988): "Orientación educativa y equipos de apoyo a la Escuela". Bordón, 3, vol. 40, pp. 443-453.
- LEBRERO, M.P. y LEBRERO, M.T. (1988): Cómo y cuando enseñar a leer y escribir. Madrid, Síntesis.
- LEBRERO, M.P. (Coor.) (1990): La enseñanza de la lecto-escritura. Madrid, Escuela Española.
- LEBRERO, M.P. (Coor.) (1992): Cómo formar buenos lectores. Madrid, Escuela Española.
- LEINHARDT, G., ZIGMOND, N. y COOLEY, W.W. (1981): "Reading instruction and its effects". American Educational Research Journal, 18, pp. 343-361.
- LEON, J.A. y GARCIA MADRUGA, J.A. (1989): "Comprensión de textos e instrucción". Cuadernos de Pedagogía, 169, pp. 54-59.

- LEON, J.A. (1991): "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 5-24.
- LEON, J.A. (1991): "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 77-92.
- LEONTIEV, A.M. y LURIA, A.R. (Eds.) (1956): Escritos de Psicología. Madrid, Akal.
- LERNER, J.W. (1976): Children with Learning Disabilities. Boston, Houghton Mifflin Co.
- LESGOLD, A.M. y PERFETTI, C.A. (1981): Interactive processes in reading. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- LEVIN, H. y TURNER, E. (1966): "Sentence structure and the eye-voice span". Project Literacy Reports, 7, pp. 79-87.
- LEVIN, H. y KAPLAN, E. (1967): Studies of oral reading. X: the eye-voice span for active and passive sentences. Cornell University (manuscrito no publicado, citado por Hallahan y Kauffman, 1985, p. 218).
- LIBERMAN, I.Y. y otros (1974): "Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child". Journal of Experimental Child Psychology, 18, pp. 201-212.
- LIÑAN MACIAS, F. (1972): Actividades de recuperación en la - E.G.B.. Madrid, Escuela Española.
- LOBROT, M. (1977): Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Barcelona, Fontanella.
- LOMAN, N.L. y MAYER, R.E. (1983): "Signaling techniques that increase the understandability of expository prose". Journal of Educational Psychology, 75, pp. 402-412.
- LOPEZ SEPULVEDA, C. (1988): El refuerzo pedagógico. Madrid, Escuela Española.
- LOPEZ CASTILLO, M.T. (1982): "Planes y programas escolares en la legislación española". Bordón, 242/243, pp. 127-202.
- LOZANO, L. (1990): "Las dificultades de la lectura desde el procesamiento de la información". Comunicación, Lengua y Educación, 5, pp. 105-116.
- LURIA, A.R. y TSVETKOVA, L.S. (1987): Recuperación de los - aprendizajes básicos. Madrid, Núñez Editor.
- MAILLO, A. (1966): El libro del Maestro para la enseñanza activa del idioma. Barcelona, Teide. (Vol. I y II).
- MALATESHA, R. y WHITAKER, H. (Eds.) (1984): Dyslexia: A global issue. La Haya, Martinus Nijhoff Publishers.

- MALDONADO, A. y SEBASTIAN, E. (1987): "La segmentación de - palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura". Boletín del I.C.E. de la U.A.M., 9, pp. 5-14.
- MALMQUIST, E. (1973): Les difficultés d'apprendre à lire. París, A. Colin.
- MANDL, H.; STEIN, N. y TRABASSO, T. (Eds.) (1984): Learning and comprehension of text. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MANDLER, J.M. Y JOHNSON, N.S. (1977): "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". Cognitive Psychology, 9, pp. 111-191.
- MARKMAN, E.M. y GORIN, L. (1981): "Children's ability adjust their standards for evaluating comprehension". Journal Educational Psychology, 73, pp. 320-325.
- MARSHALL, N. y GLOCK, M.D. (1978): "Comprehension of connected discourse: A study into the relationships between the structure of text and information recall". Reading Research Quartely, 14, pp. 10-56.
- MARTINEZ JIMENEZ, S. (1971): "La recuperación de los alumnos insuficientes". Educadores, 63, pp. 419-438.
- MASON, J. y OSBORN, J. (1982): When do children begin "reading to learn?". A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. (CSR Tech. Rep, 261). Champaign, University of Illinois.
- MATEOS, M. M. (1991): "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 25-50.
- MATEOS, M. M. (1991): "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 56, pp. 61-76.
- MAYOR, J. (Ed) (1985): Psicología del pensamiento y del Lenguaje. Madrid. UNED.
- MCCLELLAND, J. (1976): "Preliminary letter identification in the perception of words and nonwords". Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2, pp. 80-91.
- McCONKIE, G. (1978): "Learning from text". Review of Research in Education, 5, pp. 3-48.
- MCCORMICK, C. (1979): "Word recognition by second graders: The unit of perception and interrelationships among accuracy, latency, and comprehension". Journal of Reading Behavior, 11, pp. 107-118.
- MCCUSKER, L.X., HILLINGER, M.L. y BIAS, R.G. (1981): "Phonological recording and reading". Psychological Bulletin, 89, pp. 217-245.

- McDONALD, F.J. y ELIAS, P. (1975): Beginning teacher evaluation study: Phase II, final report. Princenton, N.J. Educational Testing Service, (vol. I).
- McKEOWN, M.G., BECK, I.L., OMANSON, R.C. y PERFETTI, C.A. (1983): "The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication". Journal of Reading Behavior, 15, pp. 3-18.
- McNEILL, D. (1968): "Production and perception: The view from language". Ontario Journal of Educational Research, 10, pp. 181-185.
- MEDINA ALONSO, E.A. (1974): "Sobre la problemática de la recuperación". Supervisión Escolar, 197, pp. 9-33.
- MEYER, B.J.F. (1975): The organization of prose and its effects on memory. Amsterdam, North Holland.
- MEYER, B.J.F., BRANDT, D.M. y BLUTH, G.J. (1980): "Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students". Reading Research Quarterly, 16, pp. 72-103.
- MEYER, B.J.F. y otros (1989): Memory improved: reading and memory enhancement across the life span through strategic text structures. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- MIALARET, G. (1972): El aprendizaje de la lectura. Madrid, - Marova.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1953): Cuestionarios de - lectura. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 419-424.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1965): Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria. Colección Legislativa del M.E.C., pp. 413-574.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1978): Nuevas Orientaciones Pedagógicas. Madrid, Escuela Española, 7ª edición actualizada.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (Ed.) (1980): Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje. Madrid, MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1981): Programas Renovados del Ciclo Inicial. Madrid, Escuela Española.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1982): "Programas Renovados del Ciclo Medio". Vida Escolar, 216/217.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (s.f.): Informe sobre la evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de la E.G.B.. Madrid, 3 vols.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): Evaluación de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de E.G.B. Madrid, Dirección General de Educación Básica.
- MIRANDA CASAS, A. (1988): Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo. Valencia, Promolibro.
- MOESER, S.D. (1976): "Inferential reasoning in episodic memory". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15, pp. 193-212.
- MOLINA GARCIA, S. (1981): Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid, C.E.P.E.
- MOLINA GARCIA, S. (1983): La dislexia. Revisión crítica. Madrid, CEPE.
- MONSON, D.L. y McCLENATHAN, D.K. (Comp.) (1989): Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- MONTERDE MAINAR, F. (1988): Método "RL-250" para leer más y mejor. Barcelona, PPU.
- MORAIS, J. y otros (1984): "Segmentation abilities of dyslexics and normal readers". Perceptual and Motor Skills, 58, pp. 221-232.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J. y CONTENT, A. (1987): "The relationship between segmental analysis and al literacy: An interactive view". Cahiers de Psychologie Cognitive, 7, pp. 415-438.
- MORRISON, F.J., GIORDANI, B. y NAGY, J. (1977): "Reading - disability: an information-processing analysis". Science, 196, pp. 77-79.
- MORTON, J. y MARSHALL, J.C. (Eds) (1979): Psycholinguistics: Structures and processes. Cambridge, Paul Elek.
- MUSSEN, P.H. (Ed.) (1970): Carmichael's manual of child psychology. Nueva York, Wiley.
- MYKLEBUST, H. (Ed.) (1982): Progress in learning disabilities. Nueva York, Grune Stratton.
- NACKE, P.L. (Ed.) (1974): 23rd yearbook of the National Reading Conference. Clemson, SC National Reading Conference.
- NAVARRO HIGUERA, J. (1975): "Libros de lectura de clase y uso de los mismos". Vida Escolar, 165/166.
- NELSON, K.E. (Ed.) (1982): Children's language. Vol. 3. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- NEWSOME, R.S. y GAITE, J.H. (1971): "Prose learning: Effects of pretesting and reduction of passage lenght". Psychologycal Report, 28, pp. 128-129.

- NISBERT, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): Estrategias de aprendizaje. Madrid, Santillana.
- NORIEGA, J. (1972): "Comprensión lectora e interpretación de textos". Vida Escolar, 139/140, pp. 48-54.
- NORMAN, D.A. y D.E. RUMELHART (Eds) (1975): Explorations in Cognition. San Francisco, Freeman.
- OMASON, R.C., WARREN, W.H y TRABASSO, T. (1978): "Goals, themes, inferences and memory: a developmental study". Discourse Processes, 1, pp. 337-354.
- ORASANU, J. (Ed.) (1986): Reading comprehension: from research to practice. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- ORDEN HOZ, A. de la (1969): "Diagnóstico del rendimiento educativo". En VARIOS: La educación actual: problemas y técnicas. Madrid, CSIC, pp. 147-163.
- ORDEN HOZ, A. de la (1975): El agrupamiento de los alumnos. Estudio crítico. Madrid, C.S.I.C.
- ORDEN HOZ, A. de la (1981): "Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación". En ESCUELA ASTURIANA DE ESTUDIOS HISPANICOS (Coor.): La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales. Madrid, C.S.I.C. Instituto San José de Calasanz, pp. 111-131.
- ORDEN HOZ, A. de la (1981): "La escuela en transición". Bordón, 266.
- ORDEN HOZ, A. de la (1982): "La reforma curricular en E.G.B.". Bordón, 242/243, pp. 123-126.
- ORTON, S.T. (1928): "An impediment to learning to read: a -- neurological explanation of the reading disability". School and Society, 28, pp. 286-290.
- ORTON, S.T. (1937): Reading, writing, and speech problems in children. Londres, Champman y Hall.
- OSBORN, J., WILLSON, P.T. y ANDERSEN, R.C. (Eds) (1985): Reading education: Foundations for a literate America. Lexington, D.C. Heath.
- PALINCSAR, A.S. y BROWN, A.L. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities". Cognition and Instruction, 1, pp. 117-175.
- PARIS, S.G. y MYERS, M. (1981): "Comprehension monitoring memory, and study strategies of good and poor readers". Journal of Reading Behavior, 13, pp. 5-22.
- PEARSON, D.R. (Ed.) (1984): Handbook of Reading Research. Nueva York, Longman.

- RUBENSTEIN, H., LEWIS, S. y RUBENSTEIN, M. (1971): "Evidence for phonemic recording in visual word recognition". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, pp. 645-657.
- RUBIO ALARCON, J.L. (1973): "Recuperación. Evaluación. Formación del profesorado". La Escuela en Acción, 10129, Vol. V, pp. 16-17.
- RUFFINELLI, J. (1986): Comprensión de la lectura. México, -- Trillas.
- RUMELHART, D.E. y ORTONY, A. (1982): "La representación del conocimiento en la memoria". Infancia y Aprendizaje, 19/20, pp. 115-118.
- SALVADOR PEREZ, M.I. (1988): El progreso escolar en el Ciclo Inicial de la E.G.B.. Madrid, Tesis doctoral publicada por la Universidad Complutense.
- SALVADOR PEREZ, M.I. (1990): Los programas básicos y sus -- problemas. Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- SAMUELS, S., LaBERGE, D. y BREMER, C. (1978): "Units of word recognition: Evidence for developmental changes". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, pp. 715-720.
- SANCHEZ, B. (1972): Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.
- SANCHEZ MIGUEL, E. (1988): "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". Infancia y Aprendizaje, 44, pp. 35-57.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1989): Procedimientos para instruir en la comprensión de textos. Madrid, CIDE.
- SANCHEZ SANCHEZ, S. (1987): Manual del profesor del Ciclo - Inicial. Madrid, Escuela Española.
- SANCHEZ SANCHEZ, S. (1987): Manual del profesor del Ciclo Medio. Madrid, Escuela Española.
- SANFORD, A.B. (1971): "Reading comprehension skills". En The Encyclopedia of Education, Vol. VIII, Londres, McMillan, pp. 373-381.
- SANTIAGO MARTINEZ, E. y SANTOS BARBA, A.M. (1990): Programación de actividades creativas en Lengua y Literatura. Madrid, Escuela Española.
- SARTO, M. (1984): La animación a la lectura. Para hacer al niño lector. Madrid, S.M.
- SATZ, P. y ROSS, J. (Eds.) (1973): The disabled learner early detection and intervention. Rotterdam, University Press.

- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981): The psychology of literacy. Cambridge, MA Harvard University Press.
- SEGAL, J.W. y otros (Eds.) (1985): Thinking and learning skills. Hillsdale, N.J. Erlbaum, vol. I.
- SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR Y VOCACIONAL. OVIEDO (1987): "La lectura en el Ciclo Medio. Análisis discriminante entre 3º y 5º de E.G.B.". Aula Abierta, 49, pp. 143-163.
- SIMON, J. (1954): "Contribution à la psychologie de la lecture". Enfance, 5, pp. 431-447.
- SIMON, J. (1963): Educational Psychology in the USSR. Londres, Rotledge and Kegan Paul.
- SINGER, H. y DOLAN, D. (1982): "Active comprehension: Problem solving schema with question generation for comprehension of complex short stories". Reading Research Quarterly, vol. 17, 2, pp. 166-184.
- SINGER, H. y RUDELL, R.B. (Eds.) (1985): Theoretical models and processes of reading. Newark, Delaware, IRA, 3ª ed.
- SMITH, M.E. (1926): "An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children". University of Iowa Studies, vol. III, 5.
- SMITH, N.B. (1923): "Experiment to determine the effectiveness of the Detroit Standard Practice Tests in Reading". Journal of Educational Research, vol. VII, pp. 213-219.
- SMITH, C.B. y DAHL, K.L. (1989): La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo. Madrid, Visor/MEC.
- SMITH, F. (1973): Psycholinguistics and Reading. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- SMITH, F. (1983): Comprensión de la lectura. Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México, Trillas.
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA/BORDON (Ed.) (1982): "El Ciclo Medio en la Educación Básica". Bordón, 242/243
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA/BORDON (Ed.) (1990): "Propuesta curricular en la reforma general del sistema educativo". Bordón, Vol. 42, 3 monográfico.
- SOLE, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 39-40, pp. 1-13.
- SOLE, I. (1992): Estrategias de lectura. Barcelona, Grao/ICE.
- SOLE, I. (1993): "Lectura y estrategias de aprendizaje". -- Cuadernos de Pedagogía, 216, pp. 25-27.
-

- PEREZ RIOJA, J.A. (1986): Panorámica histórica y actualidad de la lectura. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Pirámide.
- PEREZ GOMEZ, A. y ALMARAZ, J. (Comps.) (1981): Lecturas de - aprendizaje y enseñanza. Madrid, Zero.
- PEREZ GONZALEZ, J. (1978): "Test de lectura para el primer ciclo de la E.G.B." Vida Escolar, 195/196, pp. 50-58.
- PFAUM, S.W., WALBERG, H. y otros (1980): "Reading instruction: a quantitative analysis". Educational Research, vol. 9, pp. 12-18.
- PHILIPPE, Cl. (1979): "Amelioration de la capacité de lecture". Revue Française de Pédagogie, 47, pp. 29-46.
- PIAGET, J. (1964): "Le développement mental de l'enfant". Reedit. en Six Etudes de Psychologie. Genève, Gouthier.
- PIAGET, J. (1975): Seis estudios de Psicología. Barcelona, Seix Barral.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1984): La psicología del niño. Madrid, Morata.
- PILLSBURY, W. (1897): "A study in apperception". American Journal of Psychology, 8, pp. 315-398.
- PIROZZOLO, F.J. y WITTRICK, M.C. (Eds) (1981): Neuropsychological and cognitive processes in reading. Nueva York, Academic Press.
- POSTLETHWAIT, T.N. y ROSS, K. (1992): Effective schools in - reading. International Reading Association. Newark, Delaware.
- PRESSLEY, M. y cols. (1989): "The challenges of classroom - strategy instruction". The Elementary School Journal, 89, pp. 301-342.
- PUELLES BENITEZ, M. (1980): Educación e ideología en la España contemporánea. Madrid, Labor.
- QUINTERO GALLEGO, A. (1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú Ediciones.
- RASINSKI, T.V. y FREDERICKS, A.D. (1989): "Las actividades de lectoescritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres". Comunicación Lenguaje y Educación, 1, pp. 27-33.
- REAL DECRETO 1344/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE 13 de septiembre de 1991).
- REBER, A.S. y SCARBOROUGH, D.L. (Eds.) (1977): Toward a psychology of reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.

- REED, H.B. (1949).: Psicología de las materias de la enseñanza primaria. México, Uthea.
- REESE, H.W. y LIPSITT, L.P. (Eds.) (1970): Advances in child development and behavior. (Vol. 5). Nueva York, Academic Press.
- RESNICK, L. y WEAVER, P. (Eds.) (1979): Theory and practice of early reading. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- RIEBEN, L. y PERFETTI, CH. (1989): L'apprenti lecteur. París, Delachaux et Niestlé.
- RIO, P. del (1985): "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, 31/32, pp. 21-43.
- RIVIERE, A. (1988): El sistema educativo español. Madrid, CIDE.
- ROBINSON, F.P. (1970): Effective study. Nueva York, Harper y Row.
- ROBINSON, H.M. (1963): Recent development in reading. Chicago, University of Chicago Press.
- RODARI, G. (1973): Cuentos por teléfono. Barcelona, Juventud.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1983): "Evaluación de textos escolares". Revista de Investigación Educativa, 2, pp. 259-279.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. y BELTRAN TENA, R. (1985): "Comprensión lectora: evaluación cualitativa y cuantitativa de un fenómeno educativo". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 50, pp. 77-92.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1990): "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares". Bordón, Vol. 42, 3, pp. 237-265.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1988): "La Orientación Educativa y la calidad de la Educación". Bordón, 2, vol. 40, pp. 235-255.
- RODRIGUEZ JORRIN, D. (1987): Entrenamiento auditivo y lectura. Tratamiento de las dificultades de la iniciación lectora. Madrid, CEPE.
- ROSALES, C. (1984): Didáctica de la comunicación verbal. Madrid, Narcea.
- ROSALES, C. (1988): Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea.
- ROSENBERG, S. (Ed.) (1982): Handbook of applied Psycholinguistic. Nueva Jersey, LEA Hillsdale.
- ROTHKOPF, E. y COATNEY, R. (1974): "Effects of readability of context passages on subsequent inspection rates". Journal of Applied Psychology, 59, pp. 679-682.

- SOLER FIERREZ, E. (1973): "El sentido de las enseñanzas de - recuperación". Bordón, 194/195, pp. 209-220.
- SOLER FIERREZ, E. (1975): La recuperación. Barcelona, Prima Luce.
- SOLER FIERREZ, E. (1981): "Actividades de apoyo, refuerzo, - recuperación y desarrollo en el Ciclo Inicial". En VARIOS: El Ciclo Inicial en la Educación Básica. Madrid, Santillana, pp. 371-419.
- SOLER FIERREZ, E. (1987): La recuperación escolar. Programación de actividades. Madrid, Escuela Española.
- SPILICH, G.J., VESONDER, G.T. y CHIESI, H.L. y VOSS, J.F. (1979): "Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, pp. 275-290.
- SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C. y BREWER, W.F. (Eds.) (1980): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- SPIRO, R.J y MYERS, A (1984): "Individual differences and - underlying cognitive processes". En D.R. Pearson (Ed): Handbook of reading research. Nueva Yor, Longman.
- STAATS, A.W. y STAATS, C.K. (1963): Complex human behavior. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- STAIGER, R.C. (Comp.) (1976): La enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Huemul.
- STAMBAK, M. (1951): "Le problème du rythme dans le développement de l'enfant et dans les dyslexies d'évolution". Enfance, 5, pp. 480-493.
- STAMBAK, M. (1966): "L'organisation temporelle et l'organisation spatiale dans les troubles du langage". Bulletin de Psychologie, 8/12, pp. 752-756.
- STANOVICH, K.E. (1982): "Individual differences in the cognitive processes of reading". Journal of Learning Disabilities, 15, pp. 485-493; 549-554.
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FEEMAN, D.J. (1984): " The relationship between early reading acquisition and word decoding with and without context. A longitudinal study of first-grade children". Journal of Educational Psychology, 76, pp. 668-671.
- STANOVICH, K.E., CUNNINGHAM, A.E. y FEEMAN, D.J. (1984): "Intelligence, cognitive skills, and early reading progress". Reading Research Quarterly, 19, pp. 278-303.
- STARCH, D. (1929): Educational Psychology. Nueva York, McMillan Company.

- SUAREZ, A. (1991): "Dificultades en el aprendizaje escolar". Escuela Española, 3064, pp.7-8.
- TAFT, M. (1984): "Evidence for an abstract lexical representation of word structure". Memory and Cognition, 12, pp. 264-269.
- TAYLOR, B.M. y SAMUELS, S.J. (1983): "Children's use of text structure in the recall of expository material". American Educational Research Journal, 20, pp. 517-528.
- THORESEN, C. (1973): Behavior modification in education. Chicago. Universidad de Chicago Press.
- THORNDIKE, E.L. (1917): "Reading as reasoning: A study of - mistakes in paragraph reading". Journal of Educational Psychology, vol. VIII, pp. 323-332.
- THORNDIKE, R.L. (1974): "Reading as reasoning". Reading Research Quarterly, 9, pp. 137-147.
- TINKER, M.A. (1966): Bases for effective reading. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- TITONE, R. (1979): Metodología didáctica. Madrid, Rialp.
- TOMATIS, A. (1978): Educación y dislexia. Madrid, CEPE.
- TORO, J. y CERVERA, M. (1984): T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura. Madrid, Aprendizaje/Visor.
- TRABASSO, T. (1980): "On the making of inferences during reading and their assessment". Universidad de Illinois. Center for the Study of Reading, Inf. Tec. 157, (Cit. por Johnston, 1989).
- TSVETKOVA, L.S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Barcelona, Fontanella.
- UNDERWOOD, G. y THWAITES, S. (1982): "Automatic phonological coding of unattended printed words". Memory and Cognition, 10, pp. 434-442.
- VALLES ARANDIGA, A. (1986): Dificultades lecto-escriptoras en la enseñanza básica. Prevención y tratamiento. Alcoy, Marfil.
- VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. Nueva York, Academic Press.
- VARIOS (1981): El Ciclo Inicial en la Educación Básica. Madrid, Santillana.
- VARIOS (1982): El Ciclo Medio en la Educación Básica. Madrid, Santillana.
- VARIOS (1988): Cuestiones de Didáctica. Barcelona, CEAC/Sociedad Española de Pedagogía.

- VARIOS (1993): "Leyendo ... Aprendemos". Comunidad Educativa, 208 monográfico.
- VECINO, S., TEDESCO, J.C., RAMA, G.W. y otros. (1979): Proceso pedagógico y heterogenidad cultural en Ecuador. UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires, DEALC/22.
- VELLUTINO, F.R., STEGER, J.A. y KANDEL, G. (1972): "Reading disability: an investigation of the perceptual deficit hypothesis". Cortex, VIII, pp. 106-118.
- VELLUTINO, F.R. y otros (1975): "Verbal vs nonverbal paired-associates learning in poor and normal readers". Neuropsychologia, 13, pp. 75-82.
- VELLUTINO, F.R. y otros. (1977): "Has the perceptual deficit hypothesis led us astray?". Journal of Learning Disabilities, 106, pp. 375-385.
- VENEZKY, R.L. (1976): Theoretical and experimental base for teaching reading. The Hague, Mouton.
- VERDUGO ALONSO, M.A. (1984): "El rol de los procesos psicológicos en el diagnóstico y tratamiento de los niños con dificultades de aprendizaje". Revista de Psicología General y Aplicada. Vol 39, 2.
- VERNON, M.D. (1931): The experimental study of reading. Cambridge, University Press.
- VIDAL-ABARCA GAMEZ, E. y GILABERT PEREZ, R. (1991): Comprender para aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos. Madrid, CEPE.
- VYGOTSKI, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- WAGNER, R. (1986): "Phonological processing abilities and -reading: Implication for disabled readers". Journal of Learning Disabilities, 19, pp. 623-630.
- WALLER, T. y MACINNON, G.E. (Eds.) (1979): Reading Research, advances in theory and practice. Nueva York, Academic Press.
- WATERS, G.S., SEIDENBERG, M.S. y BRUCK, M. (1984): "Children's and adults' use of spelling-sound information in three reading tasks". Memory and Cognition, 12, pp. 293-305.
- WEBER, R.M. (1967): "Grammaticality and the self-correction of reading errors". Project Literacy Reports. Cornell University, 8, pp. 53-59.
- WEIS, J. (Ed.) (1980): A la recherche d'une pédagogie de la lecture. Berne, Peter Lang.

- WEPMAN, J.M. (1958): Auditory Discrimination Test. Chicago, Language Research Associates.
- WITTROCK, M.C. (1986): Handbook of Research on Teaching. Nueva York, McMillan.
- WITTROCK, M.C. (1990): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. Madrid/Barcelona, Paidós-MEC.
- WOOD, K.D. (1989): "Técnicas para evaluar el potencial de - comprensión y aprendizaje de los estudiantes". Comunicación, Lengua y Educación, 1, pp. 35-44.
- YOAKOM, G.A. (1921): "The effect of a single reading". Twentieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. II, pp. 90-102.
- ZARAGOZA, J. (1950): "Test de lectura". Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas, 1, vol I.

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LECTURA RECOGIDA DESDE 1953 A 1987 EN LOS NÚMEROS BIBLIOGRÁFICOS DE LA REVISTA BORDÓN.

Exponemos a continuación la referencia bibliográfica de las publicaciones sobre lectura que obtuvimos en el examen de los números monográficos de Bordón desde 1953 a 1987. Las obras están expuestas por décadas y ordenadas alfabéticamente.

DECADA DE LOS 50

ANDRES MUÑOZ, C. (1952): "La lectura en el método de proyectos". Escuela Española, 660, octubre, p. 609.

ANONIMO, (1951): "Un problema educacional literario. Cuento Infantil". Guía, revista profesional del S.E.U., 8, septiembre, pp. 7-8.

ANTONIO ARIAS, M. (1955): " Las lecturas de los niños". Atenas, 251-252, enero-febrero, pp. 10-12.

ASOCIACION NACIONAL DE BIBLIOTECARIOS, ARCHIVEROS Y ARQUEOLOGOS (1951): Catálogo crítico de libros infantiles. Madrid, Publicaciones Españolas.

BOUQUET, G. (1954): "El aprendizaje de la lectura". Revista de la Asociación de Maestros, 2, abril, pp. 42-43.

CALDERON, J. y ABDIAS, V. (1954): "Práctica del método de palabras normales". Nueva Educación, 67, marzo, pp. 31-35.

CALVO, A. (1958): "Función psicológica del aprendizaje de la letura y la escritura". Servicio. Semanario de los Maestros Nacionales, enero, p. 10.

COLLADO, P. (1955): La literatura infantil y los niños. Madrid, Collado.

COMAS-MATA, M.C. (1953): "Libros infantiles en 1953". Bordón, 40, diciembre, pp. 775-777.

CONTRERAS VILLALOBOS, J. (1957): "Relaciones entre errores ortográficos, ortofónicos y comprensión léxica". Revista Española de Pedagogía, 58, abril- junio, pp. 133-141.

CORRAL, J. (1952): "Cuentos para niños". Magisterio Español, 8043, agosto, p. 563.

DIAZ ARNAL, J. (1959): "Problemas que plantean los deficientes del Lenguaje", Surgan, Revista de la Obra de Reeducción de Menores, 125, junio, pp. 185-187.

DOMANICZKY DE CESPEDES, M. (1957): "La lectura en el nuevo programa castellano". Revista del Ministerio de Educación y Culto, 1, agosto, pp. 20-22.

CRISPIN, V. (1954): "La enseñanza de la lectura oral en las Escuelas Primarias". Nueva Educación, 70, junio.

ERCILLA, J. (1955): "De la Psicología de los lectores de edad escolar", Atenas, 254, abril, pp. 79-84.

ERCILLA, J. (1959): "Leer y estudiar". Educadores, 3, mayo-junio, pp. 397-412.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Comprensión lectora: determinación y perfeccionamiento". Revista Española de Pedagogía, 31, julio-septiembre, pp. 367-403.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Maduración, disposición y preparación lectoras". Revista Española de Pedagogía, 30, abril-junio, pp. 217-247.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1950): "Una prueba diagnóstica de lectura oral". Bordón, 14, octubre, pp. 15-25.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1953): "Enfoque didáctico de la lectura". Bordón, 33, enero, pp. 17-39.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1955): "Pruebas de lectura silenciosa por la interpretación de imágenes". Revista Española de Pedagogía, 49, enero-marzo, pp. 56-70.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1957): "Segundo cursillo de comprobación de técnicas rápidas para la enseñanza de la lectura y la escritura". Boletín de la Junta Nacional contra el analfabetismo. Ministerio de Educación Nacional, 5, diciembre, pp. 2-6.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1958): "Legibilidad y lecturabilidad, dos conceptos básicos en los libros escolares". Consigna, 213, diciembre, pp. 35-38.

FERNANDEZ HUERTA, J. (1959): "Medidas sencillas de lecturabilidad". Consigna, 214, enero.

FUSTER CASAS, J. (1957): "Los test ABC de Filho en los niños gaditanos de clases populares". Revista Española de Pedagogía, 59, julio-septiembre, pp. 230-237.

GARCIA, C. (1957): "Dificultades en leer y deletrear". Revista de Educación Primaria, 55-56, enero-febrero, pp. 53-54.

GAMALIEL CABEZAS, L. (1957): "Factores emocionales y sociales que

afectan a las habilidades de lectura". Revista de Educación, 2, abril-junio, pp. 3-11.

GOMEZ ESPINOSA, E. (1952): "Enseñanza de la lectura y escritura". Nueva Educación, 51, julio, pp. 24-29.

GEFAELL, M.L. (1952): "Los libros de cuentos. ¿Qué es lo mejor para los niños?". Correo literario, año 1.

GRAY, W.S. (1957): La enseñanza de la lectura y la escritura. Paris, UNESCO.

GRAY, W.S. (1957): "Métodos de enseñanza de la lectura". Revista Escuela, 44-46, pp. 157-168.

HALCONRUY, R. (1957): Test de lectura silenciosa. Quito, s.e.

HALCONRUY, R. (1958): "Test métrico de lectura silenciosa". Boletín de Educación Paraguaya, 23, julio, pp. 5-51.

HAZARD, P. (1950): Los libros, los niños y los hombres. Barcelona, Juventud.

HENDRIX, CH. (1955): Como enseñar a leer con el método global. Buenos Aires, Kapelusz.

JAEN SANCHEZ, J. (1958): "Fundamentos psicológicos de la enseñanza de la lectura". Consigna, 213, diciembre, pp.17-19.

JAEN SANCHEZ, J. (1959): "Formación en el niño del hábito y gusto a la lectura". Consigna, 214, enero.

JIMENEZ HERNANDEZ, A. (1954): "La enseñanza de la lectura. El método cinematográfico". Revista de la Asociación de Maestros, 21, febrero, pp. 14-15.

JIMENEZ HERNANDEZ, A. (1954): "Las investigaciones en lectura". Revista de la Asociación de Maestros, 2-3, pp. 48-49 y 84-85.

JIMENEZ HERNANDEZ, A. (1956): "Concepto y definición de la lectura". Escuela, 37, abril, pp. 438-445.

MADURGA, M. (1956): "Lateralidad, siniestralidad y defectos del lenguaje". Bordón, 61, mayo, pp. 227-233.

MAILLO GARCIA, A. (1955): "Los métodos rápidos de enseñanza de la lectura y la escritura en la Junta Nacional contra el analfabetismo". Bordón, 54, octubre, pp. 371-374.

MAJLUF, E. (1958): "Bases para un estudio de las influencias negativas y positivas de las lecturas infantiles". Nueva Educación, 116, diciembre, pp. 5-9.

MARPI. (1955): "Normas para la evaluación de los libros de lectura para la Escuela Elemental". Bordón, 50, febrero, pp. 105-119.

MARTIN SANABRIA, M. (1950): "El sistema onomatopéyico de enseñan-

za". Atenas, 201, julio-agosto, pp. 200-203.

MONTILLA, F. (1954): Selección de libros escolares de lectura. Madrid, C.S.I.C., San José de Calasanz.

ORIA PUENTE, M. (1951): "Una exposición de bibliotecas infantiles". Revista de la Institución Teresiana, 287, abril, pp. 13-16.

PEREIRA, A. (1957): "Método ideomotriz para la enseñanza de la lectura y de la escritura al niño irregular". La Infancia Anormal, marzo-abril, pp. 183-190.

PEREZ RIOJA, J.A. (1952): "Aspecto social de la lectura". Revista de Educación, 2, mayo-junio, pp. 127-133.

PEREZ RIOJA, J.A. (1958): "La Literatura y la lectura infantil-juvenil". Revista de Educación, 81, mayo, pp. 23-28.

PEREZ RIOJA, J.A. (1959): "La lectura ante el futuro". Revista de Educación, 93, febrero, pp. 1-5.

PUIG, E. y GOMEZ, E. (1952): "Un esbozo de la enseñanza de la lectura y escritura en niños débiles mentales. Aplicación de algunas normas montessorianas" Bordón, 31, noviembre, pp. 331-336.

QUERCIA, C. (1950): "Recomendación nº 28 a los ministerios de Instrucción Pública. La enseñanza de la lectura". Escuela, Archivo de Documentación pedagógica, año VI, marzo, pp. 185-187.

RAMIREZ, G. (1952): "Con el método onomatopéyico de D. Matías Sanabria, un niño o adulto puede aprender a leer y escribir en 20 días". Sipe, 452, pp. 461-462.

RAMOS CARMONA, F. (1951): "Bibliotecas escolares". El Magisterio Avemariano, 321, marzo, pp. 12-19.

RIVERA CACERES, L. (1952): "El dibujo y el color en los textos de aprendizaje inicial de la lectura". Nueva Educación, 54, octubre, pp. 45-47.

ROBES MASSES, R. (1957): "Los intereses y las lecturas". Revista de Educación, enero-agosto, pp. 52-60.

RUBINA, G.A. (1953): "Didáctica de los libros de lectura". Nueva Educación, 57, marzo, pp. 27-33.

RUBINA, G.A. (1953): "Enseñanza de la lectura y de la escritura". Nueva Educación, 63, septiembre, pp. 38-46.

SAEZ DE TEJADA, F. (1953): "Exposición del libro infantil". Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 9, enero-febrero, pp. 54-57.

SAEZ FERNANDEZ, T. (1957): "La lectura como higiene mental de los niños". Bordón, 67, marzo, pp. 139-146.

UNIA DE JUSTO, S. (1957): "Lectura correctiva". Revista de Educación, 9, pp. 596-602.

UZCATEGUI, E. (1958): "Valioso aporte psicopedagógico del profesor René Halconrui". Boletín de Educación Paraguaya, 23, julio, pp.1-5.

VALENZUELA, A. (1954): ¿Sabe usted leer?. México, s.e.

VELAZQUEZ, F.P. (1958): "Toma y lee, pero antes...". Revista de la Institución Teresiana, junio, pp. 10-16.

VILLAMIL, E. (1953): "Las Bibliotecas como centros de colaboración". Boletín de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 25, diciembre, pp. 9-13.

WARLETA FERNANDEZ, E. (1952): "El silabario Hispano-americano, método de alfabetización". Noticias, 8, enero, pp. 8-9.

DÉCADA DE LOS 60

ANONIMO (1965): "La méthode globale americaine prepare à la lecture". Moniteur, 2, pp. 49-50.

ANONIMO (1965): Reading in Educational Psychology. Boston, Houghton Mifflin Compagny.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1963): "Comprobación de los resultados del trabajo escolar en lectura, escritura y cálculo". Vida Escolar, 51-52, septiembre-octubre, pp. 50-54.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1964): "El programa de lectura y escritura". Vida Escolar, 63-64, noviembre-diciembre, pp. 18-21.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1965): "Sugerencias didácticas para el desarrollo de los niveles mínimos de lectura". Vida Escolar, 68, pp. 8-9.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1966): "Ideas y sugerencias para una programación de los cursos de lectura" Vida Escolar, 81-82, septiembre-octubre, pp. 41-45.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1967): "El libro de lectura: Tipos y finalidades". Vida Escolar, mayo-junio, 89-90, pp. 32-35.

ARROYO DEL CASTILLO, V. (1968): "Evaluación del rendimiento escolar en lectura y escritura". Vida Escolar, 97-98, marzo-abril, pp. 21-24.

BARTOLOMÉ PINA, M. (1967): "Pruebas de madurez de lectura y escritura". Revista Española de Pedagogía, 98, abril-junio, pp. 113-130.

- BAZZANI, A. (1967): " Libro de lectura y educación artística". Nuova Rivista Pedagogica, 148.
- BLAY, A. (1967): Lectura rápida. s.e.
- BOUQUET. (1965): "Reflexions sur l'enseignement de la lecture".
Bulletin de la Société Française de Pédagogie, 152, abril, pp. 29-52.
- BUSTOS, E. (1960): " El libro de lectura en los planes de formación del Espíritu Nacional". Cuadernos de Orientación, 7, pp. 39-40.
- CARBALLO PICAZO, A. (1965): "El problema de la lectura". Revista de Educación, 173, junio, pp. 86-92
- CASTILLO CEBALLOS, G. (1967): " La lectura en el estudio". Bordón, 147, pp. 126-139.
- CASTILLO, M. (1967): " Dificultades en el aprendizaje de la lectura". Revista de Pedagogía, 129, diciembre, pp. 311-313.
- CASTILLO PUCHE, J.L. (1960): " El gran bache de las lecturas juveniles". Cuadernos de Orientación, 8, octubre, pp. 59-63
- DE CECCO, J. (1963): Human learning in the school, readings in Educational Psychology. Nueva York, s.e.
- CHASSAGNI, C. (1963): Manuel pour la reeducation de la lecture et de l'orthographe. París, s.e.
- CHASSAGNI, C. (1968): El aprendizaje de la lectura. s.e.
- DAWSON, M.A y BAMMAN, H.A. (1963): Fundamentals of Basic Reading Instruction. Nueva York, s.e.
- DELEGACIÓN DE INFANCIA (CONSEJO NACIONAL DE M.A.C.) (1967): Qué leen los niños. Madrid. Atenas.
- DELFINO, A. (1965): "Supuestos para fundamentar una didáctica de la lectura". Bordón, 134-135, octubre-noviembre, pp. 365-375.
- DEVA, F. (1967): "Observaciones sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura". Vida Escolar, 92, octubre, pp. 6-8.
- DEVA, F. (1969): Aprendizaje individualizado de la lectura y de la escritura. Madrid, Escuela Española.
- DOTRENS, R.A. (1966): "Que es saber leer?". Vida Escolar, 77, marzo, pp. 2-3.
- ESCUELA ACTIVA DE PADRES. (1967): ¿Qué libros han de leer los niños?. Barcelona, Terra Nova.
- FERRER, M.J. (1960): "El problema de la lectura". Educadores, 8, mayo-junio, pp. 485-488.

FOLEY. (1968): Cómo enseñar a leer en las escuelas elementales. Técnicas provechosas, s.e.

FRIES, CH.C. (1963): Linguistics and Reading. Nueva York, s.e.

GARCIA HOZ, V. (1962): "El Carro Verde". Bordón, 110-111, octubre-noviembre, pp. 317-328.

GOMEZ ESPINOSA, E. (1961): "El libro de lectura: sus requisitos". Nueva Educación, 146, diciembre, pp. 38-49.

GOMEZ, G. (1968): "Ni palabras generadoras ni método global". Revista de Educación, 17, pp. 78-83.

GRAY, L. (1963): Teaching Children to Read. Nueva York, s.e.

GUILMAIN, E. (1965): "Lecture et ecriture". L'Ecole des Parents, 10, pp. 14-25.

HAAN, A y HAAN, A. (1963): Professional Education: A Book of Readings. Boston, s.e.

HORROCKS, E.M.(1969): Lectura, ortografía y composición en la Escuela Primaria. Buenos Aires, Paidós.

JOSEFINA, C.S.J., Sister (1965): "The role of supervision in improving reading". The Elementary School Jour, 7, pp. 375-380.

LOBROT, M. (1966): "La dislexia". Información educativa. 8, pp. 19-24.

MARTIN MARTINEZ, A. (1967): "Apuntes para una historia de los tebeos: Periódicos para la infancia". Revista de Educación, 194, diciembre, pp. 98-106.

MARTÍN MARTINEZ, A.(1967): "Los comics, lectura infantil". Bordón, 148, abril-mayo, pp. 239-244.

MARTINEZ MEDRANO, E.(1965): "Iniciación a la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo". Consigna, 285, pp. 6-10.

MONTSERRAT, M.(1960): "Personajes predilectos en los lectores infantiles hoy". Consigna, 231, junio, p. 9.

MORRIS, R.(1963): Success and Failure in Learning to Read. London, s.e.

MORRISON, C y AUSTIN, M.(1963): The Harvard report on Reading in Elementary Schools. Nueva York, Londres, s.e.

MYKLEBUST, H.R. y JOHNSON, D.(1963): "La dislexia en los niños". Revista de Psicología General y Aplicada, 66-67, enero-junio, pp. 5-29.

PALAU.(1960): Sistema fotosilábico. Madrid, Palau.

PAYA IBARS, M.R.(1960): "Lectura comprensiva, única lectura". Consigna, 230, mayo, p. 9.

- PÉREZ RIOJA, J.A.(1961): "Hacia una educación de la lectura". Revista de Educación, 130, marzo, pp. 25-28.
- QUINTANA, J.M.(1960): "Lecturas para adolescentes". Educadores, 10, noviembre-diciembre, pp. 847-853.
- RIVERA CACERES, N.(1961): "¿Por qué fracasa el niño de primaria?". Nueva Educación. Revista de los Jóvenes Educadores del Perú, 137, marzo, pp. 21-27.
- SAENZ, P. y otros (1960): "Los temas de lectura en la niñez y adolescencia". Revista Española de Pedagogía, 69, enero-marzo, pp. 59-70.
- SAN MIGUEL DE DUHOUR, M.L.(1968): "Cómo enseñar a leer por medio de cuentos". Revista de Educación, 17, pp. 84-85.
- SEGRS, J.E.(1967): La enseñanza de la lectura por el método global. Buenos Aires, Kapelusz.
- SILVEIRA, J.(1967): La lectura en la escuela primaria. Madrid, Escuela Española.
- SIMONNOT, M.(1965): "Lire en 1965". Pedagogie, febrero, pp. 27-29.
- SMITH, N.B.(1963): Graded Selections for Informal Reading Diagnosis: Grades 4 through 6. Nueva York, s.e.
- SMITH, N.B.(1963): Reading Instruction for Today's Children. Nueva York, Englewood Cliffs.
- SMITH, N.B.(1965): American Reading Instruction. Newark, International Reading Association.
- SOLER FIERREZ, E.(1967): "La literatura infantil en la escuela". Bordón, 150-151, octubre-noviembre, pp. 325-362.
- TINKER, M.A. y McCULLOUGH, C.M.(1963): Teaching Elementary Reading. New York, s.e.
- UMANS, S.(1963): New Trends in Reading Instruction. New York, s.e.
- VALERI, M.(1961): "Criterios de valoración pedagógica y de utilización didáctica de libros infantiles". Cuadernos de Orientación, 11, noviembre-diciembre, pp. 64-69.
- VARIOS: "Serie de reactivos para elavación del nivel de maduración en base al test ABC de L. Filho". Informamos, 18, pp. 8-13.
- WAYNE DENNIS, (Eds.) (1963): Readings in Child Psychology Englewood Cliffs. New Jersey, s.e.
- WILLCOX. (1968): Lectura en voz alta para niños de escuela elemental. s.e.

DECADA DE LOS 70

AGRA PARDIÑA, C. (1974): "¿Se puede aprender a leer antes de los 5 años?". Padres y Maestros, 40, marzo, pp. 15-20.

ARIJA SOUTULLO, M.R. (1975): "La dislexia. Problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura". Revista del Instituto de la Juventud, 59, junio, pp. 107-119.

BALESSE Y FREINET (1973): Lectura en la escuela por medio de la imprenta. Barcelona, Laia.

BANDET, J. (1974): Aprender a leer y a escribir. Barcelona, Fontanella.

BANDRES, M.P. (1978): Ejercicios para la reeducación de las dislexias. Nivel 2. Madrid, Escuela Española.

BELLENGER, L. (1979): Los métodos de lectura. Barcelona, Oikos-Tau.

BOIXADERAS, R. (1979): "Dificultats de lectura". Perspectiva Escolar, 38, octubre, pp. 7-10.

BRAUNER, A. y otros (1979): Prelectura. Ejercicios de actividades previas para la lectura. Madrid, Pablo del Río.

CAIVANO, F. (1977): "Leer entre líneas". Cuadernos de Pedagogía, 36, diciembre, pp. 32-35.

CANALS, R. (1979): "El problema de la lectura". Perspectiva Escolar, 38, octubre, pp. 23-25.

CASANOVA RODRIGUEZ, M.A. (1976): La dislexia. Salamanca, Anaya.

CRITCHLEY, M. (1975): El niño disléxico. Alcoy, Marfil.

CEBRIAN, M.J. (1972): "Actividades y programas de lectura en la E.G.B.". Vida Escolar, 139-140, mayo-junio, pp. 44-47.

CUBELLS SALAS, F. (1978): "Ellos también leen". Comunidad Educativa, 80, diciembre, pp. 21-25.

DANAIDES DAVALOS, G. (1971): "Cómo despertar el interés por la lectura". Boletín de Educación Paraguaya, 75, pp. 22-26.

DOMAN, (1970): Cómo enseñar a leer a su bebé. Madrid, Aguilar.

DOWNING, J. y FLORES, R. (1975): "Causas cognoscitivas de la dislexia". Revista de Psicología General y Aplicada, 133-134, marzo-junio, pp. 235-242.

DOWNING, J. y THACKRAY, D.V. (1974): Madurez para la lectura. Buenos Aires, Kapelusz.

FELDMAN, D. (1975): "Aptitudes para la lectura y la escritura". Madrisas, 18, octubre, pp. 9-14.

FELDMAN, D. (1976): "Lectura y escritura". Madrisas, 21-23, enero-marzo, pp. 5-7 y 34-40.

FELDMAN, D. (1976): "Lectura y escritura en un programa globalizante". Madrisas, 22, febrero, pp. 14-15.

FELDMAN, D. (1976): "Evaluación de la comprensión lectora". Madrisas, 29, noviembre, pp. 15-17.

FELDMAN, D. (1976): "Atrasos en la lectura". Madrisas, junio, pp. 44-50.

FERNANDEZ BAROJA, F. y otros (1974): La dislexia: origen, diagnóstico, recuperación. Madrid, C.E.P.E.

FREINET, C. (1976): El método natural de lectura. Barcelona, Laia.

FRY, E. (1970): Técnicas de la lectura veloz. Buenos Aires, Paidós.

GALLARDO ALONSO, M.D. (1978): "Afición lectora y su relación con el rendimiento escolar". Revista de Ciencias de la Educación, 96, octubre-diciembre, pp. 607-625.

GARCIA CARBONELL, R. (1977): "Lectura rápida". Edutec, 14-15, julio-diciembre, pp. 7-10.

GARCIA CARBONELL, R. (1979-1983): Lectura rápida y comprensiva para todos. Edaf.

GARCIA DURANTEZ, J.A. (1975): Lectura dinámica. Madrid, Ediciones del autor.

GARCIA MANZANO, E. (1974): "Inteligencia, lectura y televisión en el niño escolar". La Escuela en acción, 10.188, enero, pp. 20-24.

GARCIA-MERAS, E. (1974): "La dislexia". Servicio, 1.327, noviembre, pp. 9-11.

GOMEZ, G.R. (1977): "La lectoescritura inicial desde un punto de vista piagetiano". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 43, septiembre, pp. 53-64.

GOMEZ, G.R. (1979): Lectoescritura inicial. Un enfoque piagetiano. Buenos Aires, Plus Ultra.

INIZAN, A. (1976-1979): Cuándo enseñar a leer. Madrid, Pablo del Río.

JIMENEZ GOMEZ, J. (1979): Método antidisléxico para el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid, C.E.P.E.

JUAREZ, D. y MONFORT, M. (1975): "Informe sobre la dislexia". Madrisas, 19, noviembre, pp. 15-23.

JUAREZ, D. y MONFORT, M. (1975): "Informe sobre la dislexia".

- NARANJO HIGUERA, J. (1975): "Libros de lectura de clases y usos de los mismos". Vida Escolar, 165-166, enero-febrero, pp. 10-17.
- NORIEGA, J. (1972): "Comprensión lectora e interpretación de textos". Vida Escolar, 139-140, mayo-junio, pp. 48-54.
- PABLO DE RIESGO, C. (1976): "Dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura". Vida Escolar, 183-184, noviembre-diciembre, pp. 79-82.
- PEREZ GONZALEZ, J. (1978): "El diagnóstico analítico de la lectura en E.G.B.". Vida Escolar, 197-198, marzo-abril, pp. 40-57.
- PEREZ GONZALEZ, J. (1978): "Test de lectura para el primer ciclo de E.G.B.". Vida Escolar, 195-196, enero-febrero, pp. 50-58.
- PERLADA DE RUEDA, M. (1978): Reeducación de dislexias. Madrid, C.E.P.E.
- PETIT, M. (1973): "La lectura como educación permanente". La Escuela en Acción, 10.129, febrero, pp. 18-19.
- PHILP, HUGH y GOYEN, J. (1973): Innovación en la enseñanza de la lectura en el Reino Unido. Paris, U.N.E.S.C.O. Experiencia e Innovaciones en Educación.
- RAY, V. (1970): Sistema de lectura veloz. Buenos Aires, Perseo.
- RICHAUDEAU, F. (1979): Método de lectura rápida. Bilbao, Mensajero.
- RIVAS NAVARRO, M. (1970): "Lectura comprensiva y vocabulario lector". Vida Escolar, 117, marzo, pp. 18-22.
- ROC, M. y SOLE, M.R. (1977): "Fracaso escolar y dislexia". Cuadernos de Pedagogía, 34, octubre, pp. 32-39.
- SABATER FERNANDEZ, M.L. (1979): Ejercicios para reeducación de dislexias. Tercer nivel. Madrid, Escuela Española.
- SANCHEZ, B. (1972): Lectura. Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Buenos Aires, Kapelusz.
- SINGH, S. (1977): Aprender a leer y leer para aprender. Madrid, Magisterio Español.
- STAIGER, R.C. (1976): La enseñanza de la lectura. Buenos Aires, Huemul.
- TOMATIS, A. (1979): Educación y dislexia. Madrid, C.E.P.E.
- TSVETKOVA, L.S. (1977): Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Barcelona, Fontanella.
- VALLE SORIA, E. (1977): "Características esenciales del método integral para el aprendizaje de la lectoescritura". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, 11, mayo, pp. 65-72.

VARIOS. (1974): La dislexia. Madrid, C.E.P.E.

VARIOS. (1979): La enseñanza de la lectura. Primer Concurso de Experiencias Escolares. Madrid, Santillana.

VAZQUEZ, J. (1974): "La lectura de los niños se llama juego". Didascalia, 47, diciembre, pp. 34-37.

YUSTE HERNAN, C. (1972): "La dislexia". S.M., 27, octubre, pp. 49-57.

DECADA DE LOS 80

ABAD LA HOZ, C.(1984): "Estudio sobre la utilización de métodos de lectura y escritura". Cuadernos de Pedagogía, 113, mayo, pp. 68-72.

AGUILAR ALONSO, A.(1983): La dislexia como respuesta. Barcelona, Universidad de Barcelona.

AJURIAGUERRA, J.(1986): La Dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje. Madrid, Morata.

ALBERTI, J.(1981): Autoaprenentatge de la lectura i escriptura. Palma de Mallorca, Cortr.

ALBERTI, J.(1984): "Autoaprenentatge de la lectura i escriptura". Perspectiva Escolar, 85, mayo, pp. 28-32.

ALCALA GARCÍA, T.(1981): Alteraciones visuales que inciden en la lectoescritura. Madrid, CEPE.

ALCOBE, J. (1987): "Aprender a leer de los dos a los doce años". Trabajadores de la Enseñanza, 3, pp. 8-9.

ALOY I BOSCH, M.J.(1984): "Una experiencia de lectura". Guix, 81-82, julio-agosto, pp. 69-73.

ANONIMO, (1984): La reeducación de las dificultades en la lectura. Huelva, Caja de Ahorros Provincial.

ANÓNIMO.(1985): "Campana de fomento de la lectura". Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, septiembre-octubre, pp. 40-41.

ANÓNIMO.(1986): Lectoescritura. Salamanca, Servicio de Orientación Escolar.

APARICI, R. y GARCIA MATILLA, A.(1987): Lectura de imágenes. Madrid, Torre.

ARTAL, M. y FLAQUE, L.(1982): Test de comprensió lectora en catalá. Barcelona, Oikos-Tau.

ATO GARCÍA, M. y NAVALAN VILA, C.(1983): "Memoria a corto plazo y habilidades lectoras". Revista de Psicología General y Aplicada, 185, noviembre-diciembre, pp. 1117-1134.

ATWOOD, B.(1983): Como desarrollar la lectura crítica. Barcelona, CEAC.

BACHILLER, M.A.(1982): Ya sé leer. Burgos, Santiago Rodriguez.

BARRIENTOS, C.(1982): Libro-forum: una técnica de animación a la lectura. Madrid, Narcea.

BARROSO RIBAL, J. y NIETO BARCO, M.A.(1986): "Diferencias sexuales en el procesamiento de materia verbal visual". Revista de Psicología General y Aplicada, 41, pp. 289-300.

BASSA, R.(1981): "La lectura y la escritura como placer". Reforma en la Escuela, 35, diciembre, pp. 32-34.

BASSA, R. (1982): " La lectura i l'escriptura com a plaer". Perspectiva Escolar, 67, septiembre, pp. 54-57.

BATERIAS PRUEBAS LECTURA 1º E.G.B.(1985): Barcelona, CEAC.

BEJERANO COLLADO, A. y BERZOLA SANZ, A.(1987): Datos. La enseñanza de la lectura en el escuela infantil. Valencia, Nau- Llibres.

BENVENUTY MORALES, J.(1983): Revisión del concepto de dislexia como síndrome. Cádiz, ICE de la Universidad de Cádiz.

BETTELHEIM, B. y ZELAN, K.(1983): Aprender a leer. Crítica, S.A.

BISQUERRA ALZINA, R.(1983): Ejercicios prácticos de eficiencia lectora. Barcelona, P.P.U.

BLASCO ADRIAN, P. y BERTOMEU MARTINEZ, A.(1986): Ejercicios de maduración. Lectoescritura. Valencia, Autor.

BLAY FONTCUBERTA, A.(1983): Lectura rápida. Iberia. S.A.

BOLTANSKI, E.(1984): Dislexia y dislateralidad. Alcoy, Marfil.

BRAVO VALDIVIESO, L.(1985): Dislexia y retraso lector. Madrid, - Santillana.

BUSTOS SANCHEZ, I.(1985): Fichas de lenguaje y lectura comprensiva. Madrid, CEPE.

CABRERA, C.(1981): Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente. - Madrid, Playor.

CABRERA RODRIGUEZ, F.(1984): "Factores cognitivos asociados al aprendizaje lector". Butlletí de Pedagogia Terapèutica, 15, enero-marzo, pp. 57-72.

CAMARERO, M.(1985): Comprensión y expresión. Selección de textos para el estudio de la. Madrid, Castalia.

- CANOVAS LEONHARDT, P.(1987): Análisis pedagógico del contenido del aprendizaje lector inicial. Valencia, Universidad de Valencia.
- CASTIÑEIRA IONESCU, A.(1987): Literatura infantil. Madrid, UNED.
- CERVERA, M. y otros.(1984): Test de análisis de lectoescritura. - Madrid, Visor.
- CHESA RIPOLL, A.(1986): Pessic (método de lecto-escritura). Preescola i cicle inicial. Valencia, Gregol llibres.
- CHEYNEY, A.B.(1982): La enseñanza de la lectura por el periódico. Madrid, Cincel.
- CLAUDIO PUERTO, A.(1983): Dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura. Valencia, Nau-Llibres.
- CLEMENTE VINUESA, R.A.(1984): "El aprendizaje de la lectoescritura. Aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales". Enseñanza, 2, enero-diciembre, pp. 247-256.
- COHEN, R.(1980): Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años es va demasiado tarde?. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- COMES NOLLA, G.(1985): "La promoció de la lectura. Una qüestió primerance". Perspectiva Escolar, 99, noviembre, pp. 39-43.
- CONDEMARIN GRIMBERG, M. y BLOMQUIST, M.(1986): La Dislexia. Universitaria.
- CROWDER, R.G.(1985): Psicología de la lectura. Madrid, Alianza Editorial.
- CRUZ LOPEZ, M.V. de la.(1982): Pruebas de lectura. Niveles 1 y 2. Madrid, TEA.
- CUEVAS BATICON, J.(1985): Didáctica de la lectura. Métodos y diagnóstico. Barcelona, Humanitas.
- DELECATO, C.H.(1985): Tratamiento y prevención de los problemas de lectura. Madrid, Sociedad Española de Optometría.
- DIEZ FERNÁNDEZ, E.(1984): Test de comprensión lectora. Madrid, Publicaciones ICCE.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA.(1980): Colección de textos para valorar el dominio lector del alumno y reforzar su aprendizaje. Colección de Estudios y Experiencias Educativas. Madrid, M.E.C.
- DUEÑAS VALLEJO ,M.(1987): Tengo un hijo disléxico. Madrid, Temas Hoy.
- ESPIN, J.V.(1986): "Estudio predictivo del rendimiento en comprensión lectora de niños que finalizan el C.I. en función de la clase social". Revista Investigación Educativa, 7, pp. 21-34.

Madrisas, 20, diciembre, pp. 17-19.

KOCHER, F. (1975): Reeducación de los transtornos de lectura. Barcelona, Planeta.

LAZARO MARTINEZ, A. (1975): "Consideraciones en torno a los objetivos del aprendizaje lector". Aula Abierta, 9, marzo, pp. 11-19.

LAZARO MARTINEZ, A. (1976): "Orientación de las dificultades del aprendizaje lector". Vida Escolar, 183-184, noviembre-diciembre, pp. 62-68.

LEAL, A. (1979): "La representación gráfica de los sonidos y el paso del símbolo al signo". Infancia y Aprendizaje, 6, abril-junio, pp. 14-44.

LEBRERO BAENA, M.P. (1974): "Método lógico de escritura y lectura". Madrisas, 5, mayo, pp. 37-44.

LEBRERO BAENA, M.P. (1974): "Escritura, lectura y dibujo. Experiencia de un nuevo método". Didascalía, 38, enero, pp. 44-47.

LEBRERO BAENA, M.P. (1978): "Problemática metodológica de la lecto-escritura". Bordón, 223, mayo-junio, pp. 251-256.

LOBROT, M. (1974): Alteraciones de la lengua escrita y remedios. Barcelona, Fontanella.

MAILLO GARCIA, A. (1973): "Iniciación a la lectura y escritura". Escuela Española, 2.087, febrero, pp. 8-10.

MATA GARRIGA, M. (1977): Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura. Barcelona, Bibliograf.

MENDIGUCHIA QUIJADA, F.J. (1976): Transtornos del aprendizaje por deficits instrumentales. Zaragoza, Pórtico.

MIALARET, G. (1972): El aprendizaje de la lectura. Madrid, Marova y Fax.

MOLINA GARCIA, S. (1979): "Valor predictivo de la batería de Inizan". Infancia y Aprendizaje, 5, enero-marzo, pp. 44-53.

MONFORT, M. (1979): "Problemas del aprendizaje de la lectura en el parvulario". Cuadernos de Pedagogía, 60, diciembre, pp. 49-50.

MOZOTA ORTIZ, J.R. (1979): Chequeo a la dislexia. Zaragoza, I.C.E. Universidad de Zaragoza.

MUCHIELLI, R. y BOURCIER, A. (1979): La dislexia: Causas, diagnóstico y reeducación. Buenos Aires, Kapelusz.

NARANJO, J.A. y VILCHES, F. (1977): "Importancia de la lectura en el proceso educativo". Vida Escolar, 187-188, marzo-abril, pp. 50-54.

ESPIN, J.V.(1987): Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Vilasser del Mar, Oikos-Tau.

ESTRAMIANA, J.L.A. y MONGE LANZAS, I.(1984): "La familia en los libros de textos de lectura infantil". Revista de Educación, 275, septiembre-diciembre, pp. 73-91.

FAEHRMANN, W. y GOMEZ MANZANO, G.(1982): El niño y los libros: como despertar una afición. Madrid, S.M.

FELDMAN, D.(1981): Aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra.

FERNANDEZ BAROJA, M.F. (1981): Fichas de recuperación de dislexia. (3 vols). Madrid, C.E.P.E.

FERNANDEZ BAROJA, M.F. (1981): Fichas de recuperación de dislexia 2. (3 vols). Madrid, C.E.P.E.

FERNANDEZ LOPEZ, A.(1984): "El poder de leer". Colaboración. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 44, febrero, pp. 16-18.

FERNANDIZ, P, y otros.(1986): "Niveles de procesamiento semántico y perceptivo en niños y adultos". Revista de Psicología General y Aplicada, 41, pp. 241-263.

FERREIRO, C. y GALAN, E.(1985): "La lectura creadora y la expresión escrita". Boletín Oficial de Doctores y Licenciados, septiembre, pp. 38-40.

FROUPE QUINTAS, S.(1984): Aprendizaje y Dislexia. Huelva, Caja Provincial de Ahorros.

GALAN FONT, E.(1984): "Un reto difícil en la enseñanza de la literatura: la lectura crítica". Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, enero-febrero, pp. 39-41.

GARCÍA ARETIO, L.(1986): "Cómo ayudar al niño disléxico". Padres y Maestros, 120-121, pp. 44-45.

GARCIA, J.(1982): "Importancia del aprendizaje de la lectura y escritura". Escuela Española, 2627, junio, p. 31.

GARCIA, J.M. y MARTIN, J.I.(1987): Aprendizaje, comprensión y retención de texto. Madrid, UNED.

GARCIA, J y NOTARIO, M.(1985): "La Dislexia". La Escuela en Acción, 10.454, abril, pp. 28-29.

GARCIA CRESPO, C.(1983): Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria. Salamanca, Universidad de Salamanca.

GARCIA CRESPO, C.(1983): "El libro de lectura escolar.Trayectoria histórica y relaciones con la literatura infantil". Studia Paedagogica, 11, enero-junio, pp.17-27.

- GARCIA-HOZ ROSALES, B.(1981): Diagnóstico de la madurez lectora. Madrid, Anaya.
- GARCIA MADRUGA, J.A.(1986): "Comprensión y memoria de textos". Cuadernos de Pedagogía, 133, enero, pp. 20-23.
- GARCÍA NIETO, N. y otros(1984): Alteraciones de lectoescritura. - Madrid, Publicaciones ICCE.
- GARCIA NIETO, N. y otros(1984): Reforzamiento y recuperación 1. Alteraciones de lectoescritura. Madrid, ICCE.
- GASCO MOLINA, J.(1986): Hablo, leo y escribo. Valencia, NauLlibres.
- GIMENO COLLADO, A. y otros(1984): "Nuevas orientaciones para la didáctica de la lectura a partir del estudio de los procesos implicados en el aprendizaje". Revista de Psicología General y Aplicada, 29-30, pp. 7-28.
- GIROMALI-BOULINIER, A.(1980): Prevención de la dislexia y la disortografía. Buenos Aires, Paidós.
- GODAS OTERO, A.(1987): Papel de la codificación fonológica en las dificultades para el aprendizaje. Autores, Editores obras propias.
- GÓMEZ BONILLO, B.J.(1983): Experiencia global de lecto-escritura. Madrid, Grijalbo.
- GOMEZ DEL MANZANO, M.(1985): Cómo hacer a un niño lector. Madrid, Narcea.
- GONZALEZ MORENO, M.J.(1981): Vivencias: Métodos sensoriomotriz para el aprendizaje de la lecto-escritura. Madrid, CEPE.
- GONZALEZ PORTAL, M.D.(1983): "Panorama actual de la investigación sobre dificultades de aprendizaje de la lectura". Revista de Psicología General y Aplicada, 184, septiembre-octubre, pp. 947-973.
- GONZALEZ PORTAL, M.D.(1984): "El diagnóstico precoz como medida preventiva de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Validez del ABC de Filho y el Reversal Test". Revista de Psicología General y Aplicada, 39, pp. 59-75.
- GONZALEZ PORTAL, M.D.(1984): EDIL-1. Exploración de las dificultades individuales de lectura. Madrid, TEA.
- GONZALEZ PORTAL, M.D.(1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, MEC.
- G.P.A. (1985): "Aprender a leer o aprender a descifrar". Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, septiembre-octubre, pp. 37-38.

- GUARDIOLA CAMALLONGA, J.(1987): Estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura. Valencia, E.U. Formación Profesores de E.G.B. Universidad de Valencia.
- HELD, J.(1987):" Los niños y la literatura fantástica.Función y poder de lo imaginario. Barcelona, Paidós.
- HERNÁNDEZ, P. y JIMÉNEZ, J.E.(1987): "Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares". Infancia y Aprendizaje, 39-40, pp. 15-26.
- HOLTZAPFEL, W.(1984): La Dislexia, un problema de nuestro tiempo. Madrid, Steiner.
- HUGHES, L.A. y otros. (1980): "Comprensión-composición de textos. El resumen". Revista Limen, 68, febrero, pp. 21-23.
- INIZAN, A.(1980): Veintisiete frases para enseñar a leer. Madrid, Pablo del Rio.
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION: (1985): Diccionario de lectura y términos afines. Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- JIMÉNEZ CONDE, M.U.(1984): "Los niños y la lectura". Boletín del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados, julio-agosto, pp. 34-37.
- JIMÉNEZ GOMEZ, J.(1986): Prevención de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. Madrid, CEPE.
- JIMENEZ GOMEZ, J.M.(1987): Método de lectura mapal. Madrid, CEPE.
- JOFRE, M. y SANBLANCAT, N.(1985): "Leer y escribir: una aventura fascinante". Cuadernos de Pedagogía, 127-128, julio-agosto, pp. 78-81.
- JORDAN, D.R.(1982): La Dislexia en el aula. Barcelona, Paidós.
- LARA GUERRERO,J.(1984): "La lectura, puerta del éxito escolar". La Escuela en Acción, 10455, abril, pp. 16-19.
- LASA, B.(1985): "Evaluación continua del proceso de aprendizaje de lectura y escritura por el método natural". Eskola, 8, pp. 30-31.
- LAZARO MARTINEZ, A.J.(1980): Prueba de comprensión lectora. Madrid, Miñón.
- LEBRERO BAENA, M.P.(1983): "Metodología de la lectura y escritura". Revista de Ciencias de la Educación, 115, julio-septiembre, pp. 285-310.
- LOPEZ RODRIGUEZ, N.(1983): "Una técnica para medir la comprensión lectora: el test cloze". Enseñanza, 1, enero-diciembre, pp. 299-310.
- LOZANO CANTON, J.(1984): "Aprender a leer y escribir". Colabora-

- ción. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 45, abril, pp. 21-23.
- LURIA, A. y ROMANOVICH, T.(1987): Recuperación de los aprendizajes básicos. Madrid, J.A. García Núñez.
- MALDONADO, A.(1987): "Retraso lector y codificación fonológica", Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación, (U.A.M.), 9, enero, pp. 20-21.
- MARTINEZ, E. y DELGADO, J.(1986): "El desarrollo de la expresión plástica y su influencia en los procesos de lectoescritura". Acción Educativa, 40, octubre, pp. 4-10.
- MAYO, W.J.(1987): Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente. Madrid, Playor.
- MEDINA ALONSO, E.A.(1981): "La técnica de la lectura creadora". Aula Abierta, 31, marzo, pp. 39-44.
- MENESES DE OROZCO, A.(1981): Estrategias de la lectura rápida. Barcelona, Norma.
- MINGUEZA CRISTOBAL, C.(1985): "Desarrollo de la capacidad lectora: logical de lectura sobre microordenador para el C.M. de E.G.B.". Cuadernos de Educacion y Nuevas Tecnologías de la Información, 2, pp. 20-21.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid, M.E.C.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): Adquisición de la lectura (el niño sordo). Madrid, M.E.C.
- MOLINA GARCIA, S.(1983): La Dislexia, revisión critica. Madrid, CEPE.
- MOLINA GARCIA, S.(1984): Batería diagnostica de la madurez lectora. Madrid, CEPE.
- MONTSALVATGE, G.(1983): "La lectura global". Guix, 63, enero, pp. 23-26.
- MORAL DE LAS HERAS, C.(1984): ¿Sabes leer, sabes estudiar?. Fomento de Bibliotecas, S.A.
- MORAL SANTAELLA, C.(1986): "Estudio comparativo de cinco textos de iniciación a la lectura". Educadores, 138, mayo-junio, pp. 403-413.
- MORENO BAYONA, V.(1985): El deseo de leer. Barañain, Avda. Central.
- MOYA PALACIOS, J.L.(1986): "Tratamiento reeducativo de un patrón de dislexia disfonética en el ámbito escolar". Siglo Cero, 107, septiembre-octubre, pp. 28-34.

- OLILLA, L.O.(1981): Enseñar a leer en Preescolar. Madrid, Narcea.
- PABLO DE RIESGO, C.(1985): Fichas de recuperación de dislexia 4. Madrid, CEPE.
- PERLADA DE RUEDA, M.(1987): Fichas para la reeducación de dislexias. Madrid, CEPE.
- PEREZ MARINA, J.(1981): Método Esperanza. Obra completa. Madrid, CEPE.
- PEREZ PEREZ, D.(1980): "El síndrome D.E.E. (Dislexia, Eneuresis, Electroencefalografía)". Studia Paedagogica, 5, enero-junio, pp. 95-108.
- PRIETO SANCHEZ, M.D.(1984): Esquema corporal en los niños con problemas de lectura y escritura. Valencia, Nau-Llibres.
- PRIETO SANCHEZ, M.D.(1984): "Un estudio empírico del nivel de representación del esquema corporal en los niños con problemas lectoescritores". Anales de Pedagogía. 2, pp. 263-285.
- POLAINO LORENTE, A.(1986): "Disfunción lectora en disléxicos y no disléxicos: resultados experimentales". Revista Española de Pedagogía, 174, octubre-diciembre, pp. 501-520.
- QUINTERO GALLEGO, A.(1985): "Predicción de la comprensión lectora". Enseñanza, 3, pp. 9-28.
- QUINTERO GALLEGO, A.(1985): "Hacia un concepto de la lectura". Revista Española de Pedagogía, 167-170, julio-diciembre, pp. 561-581.
- QUINTERO GALLEGO, A.(1987): Madurez y comprensión lectora. Salamanca, Amarú Ediciones.
- REGADERA LOPEZ, A.(1982): "Síntomas del alumno disléxico en la lectura(III)". Escuela en Acción, 10427, pp. 11-14.
- REGADERA LOPEZ, A.(1982): "El Profesor de E.G.B y el diagnóstico del alumno disléxico". La Escuela en Acción, 10432, pp. 34-36.
- REGADERA LOPEZ, A.(1982): "Incidencia de la dislexia en el campo de la E.G.B". La Escuela en Acción, 10425, febrero, pp. 13-16; 10426, marzo, pp. 8-11.
- REGADERA LOPEZ, A.(1983): "Clases de reeducación". La Escuela en Acción, 10439, septiembre-octubre, pp. 27-29.
- REGADERA LOPEZ, A.(1983): "Normas generales de reeducación del alumno disléxico". La Escuela en Acción, 10435, marzo, pp. 11-14; 10436, abril, pp. 26-29; 10437, mayo, pp. 32-34.
- REGADERA LOPEZ, A.(1985): "Cómo y cuándo enseñar a leer". La Escuela en Acción, 10454, abril, pp. 10-13.

- RELAÑO FERNANDEZ, I.(1987): Textos para la enseñanza: lenguaje oral, lectura y escritura. Barcelona, CEAC.
- RIART, J y SOLER, M.(1984): Cole 1. Test de comprensió lectora al cicle inicial. Madrid, TEA.
- ROMERO, J.F.(1987): "Madurez para la lectoescritura y trastornos lectoescritores". Siglo Cero, 111, mayo-junio, pp. 28-41.
- RODRIGUEZ JORRIN, D.(1987): Entrenamiento auditivo y lectura. Madrid, CEPE.
- RODRIGUEZ LOPEZ, X.(1986): Enredos. Métodos de lectura y escritura. Orense, Galiza Editora.
- RODRIGUEZ NAVARRO, G.(1984): "Técnicas de animación a la lectura y educación compensatoria". Escuela Española, 2710, marzo, pp. 7-19.
- ROMERO TOBAR, L.(1981): La aventura de leer. Barcelona, Salvat.
- ROSALES, C.(1981): "Evaluación de la comprensión lectora. (Primer ciclo de E.G.B.)". Educadores, 111, enero-febrero, pp. 25-41.
- SANJOSÉ GROCKY, M.I.(1980): "Tratamiento de la lectura en los grados superiores". Revista Limen, 68, febrero, pp. 24-26.
- SANTIBAÑEZ VELILLA, J.(1984): Relación del rendimiento escolar en las áreas de lectura y escritura. Logroño, Pelayo.
- SARTO, M.M.(1984): Animación a la lectura. Madrid, S.M.
- SEBASTIAN, E y MALDONADO, A.(1986): "Leer y deletrear". Cuadernos de Pedagogía, 133, enero, pp. 45-47.
- SEBASTIAN, M.V.(1987): "Análisis de diferentes factores que pueden influir en la comprensión y el recuerdo de textos en los alumnos de E.G.B.". Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación, (U.A.M.), 9, enero, pp. 18-19.
- SERRANO, P.(1986): "Importancia de la motivación para el aprendizaje de la lectoescritura". La Escuela en Acción, 10464, mayo, p. 11.
- SOLÉ, I.(1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". Infancia y aprendizaje, 39-40, pp- 1-13.
- SOLIS SALMORAL, F. y RAMALLO ARROYOS (1985): Métodos de reeducación de dislexia. Cadiz, Plus Ultra.
- TORO, J. y CERVERA, M.(1980): TALE. Test de análisis de lectura y escritura. Barcelona, Pablo del Rio.
- TORRE ALCALA, A.(1982): Láminas para la recuperación de la lectura y dictado. Madrid, CEPE.

VALDIVIA, M.(1986): "Lectura crítica de los tebeos". Acción Educativa, 39, junio, pp. 5-8.

VALENCIA, D. y OÑATE, P.(1980): Por la palabra vivida al lenguaje escrito. Método de lectura-escritura. Madrid, Narcea.

VALETT, R.E.(1985): Dislexia. Barcelona, CEAC.

VALLE ARROYO, F. (1984): "Comprensión retrospectiva de textos". Revista de Psicología General y Aplicada, 131, pp. 1163-1183.

VALLES ARANDIGA, A.(1984): Dislexia. Fichas de reeducación de las dificultades lectoras. Madrid, Escuela Española.

VALLES ARANDIGA, A.(1986): Dificultades lectoescritoras en la enseñanza básica. Alcoy, Marfil.

VAREA y SAEZ, R.M.(1982): Los niños leen. Pamplona, Universidad de Navarra.

VARIOS.(1983): "Leer y escribir. Trabajos sobre el método natural de lectura-escritura". Colaboración Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, 42, monográfico, noviembre, pp. 5-22.

**DESCRIPCION SINTETICA DE ALGUNOS INSTRUMENTOS
PARA LA EVALUACION DE LA LECTURA Y LA DETECCION
DE DIFICULTADES EN SU APRENDIZAJE**

En los cuadros siguientes, presentamos una síntesis de cada una de las pruebas que examinamos con detenimiento antes de tomar una decisión acerca de la que debíamos utilizar en nuestro estudio. En la primera columna exponemos el constructo teórico de partida (concepto de lectura, análisis de dificultades, posibles causas, y los objetivos que se persiguen); en la segunda, expresamos las áreas, variables e indicadores que se analizan; la tercera columna refleja el contenido y las características de la tarea que se propone para el análisis de cada una de las variables; hemos tenido también en cuenta los posibles elementos facilitadores o, por el contrario, dificultadores de la tarea (tiempo de aplicación, apoyos o ayudas visuales, preguntas abiertas o cerradas, etc). Finalmente, en la cuarta y última columna exponemos los criterios de puntuación e interpretación.

PRUEBAS DE LECTURA. NIVEL 2
M.V. DE LA CRUZ, 1982

Descripción teórica. Objetivos y otros datos de interés	Áreas, variables e indicadores	Contenido de la prueba y condicionantes de la tarea: tipografía, tiempos, aplicación ..	Criterios de evaluación
<p>Se fundamenta en el estudio de los factores que determinan la adquisición de la lectura (lenguaje oral, vocabulario, orientación espacio-temporal, esquema corporal y función simbólica) y en los problemas que plantea su aprendizaje a algunos alumnos: errores (confusión de sonidos, rotación de letras, inversiones, sustituciones, etc).</p> <p>Pretende analizar la aptitud para la lectura, los problemas que se presentan y los progresos que se realizan.</p> <p>Trata de identificar las causas que se consideran más importantes para la aparición de errores (visuales y auditivos).</p>	<p>- Comprensión auditiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificar entre varias palabras escritas una que el examinador lee en voz alta . Identificar palabras que reúnen ciertas condiciones expresadas oralmente por el examinador. <p>- Comprensión visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Buscar la palabra que completa o responde a una frase previamente leída. . Leer un texto y contestar preguntas relativas al mismo (comprensión lectora) <p>- Discriminación visual:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Identificar palabras con el mismo significado que otras dadas, escritas con distintos tipos de letras. 	<ul style="list-style-type: none"> . Series de cuatro palabras similares gráficas y auditivamente (ej. pelmar, palma, palmear, palmar) . Series de cuatro palabras y alguna frase. Se pide entre otras cosas: señalar palabras que terminen en n; que respondan a un concepto, que tenga "x" letras, que empiece por ... etc <p>El tiempo lo marca el aplicador.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Frases incompletas y cuatro opciones de respuesta. (15') . Frases y párrafos de tipo fundamentalmente descriptivo e informativo . Preguntas sobre el enunciado y cuatro opciones de respuesta para elegir. Las preguntas no se acomodan necesariamente al orden en el que se exponen (15') . Series de 5 palabras escritas en mayúsculas y minúsculas. Ej.: CABELLO: caballo, PALLA, CEBOLLA, pelo (6') <p>El contenido de la lectura fue seleccionado de los libros de texto y de lectura de los primeros niveles escolares</p>	<p>Suma de aciertos en cada sector y transformación en percentiles.</p> <p>Para hallar el nivel lector del sujeto, debe considerarse la puntuación total. La puntuación por sectores tiene carácter orientativo. Se aconseja el análisis cualitativo del contenido y la interpretación con "referencia a criterios" o cuando el nivel sea inferior al estimado, pero no se dan normas.</p>

B.P. 3 BATERIA PEDAGOGICA N° 3.
EVALUACION DE LA LENGUA CASTELLANA EN EL CICLO MEDIO
SUBTEST DE LECTURA. FERNANDEZ POZAR, 1983

Descripción teórica. Objetivos y otros datos	Areas, variables e indicadores	Contenido y condiciones de tarea	Criterios de evaluación
<p>Fué elaborada con la pretensión de ayudar al alumno del Ciclo Medio en su trabajo escolar favoreciendo sus hábitos de expresión lingüística. Pretende tres finalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Diagnosticar la naturaleza y grado de los hábitos lingüísticos con que el alumno se enfrenta a la tarea escolar diaria - (ofrecer pautas para la evaluación inicial). . Pronosticar las consecuencias que, en orden al aprendizaje o a la formación cultural, cabe esperar del influjo de ellos. . Actuar a partir del diagnóstico en la dirección adecuada para modificar los hábitos defectuosos o favorecer las adquisiciones e incrementos. <p>Para su construcción se partió de las Orientaciones dictadas por el M.E.C (R.D. 710/1982) y se acotó el contenido en función de lo que el profesorado consideró como básico y objeto de evaluación objetiva (criterio de jueces o consulta a expertos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Velocidad silenciosa - Comprensión silenciosa - Velocidad oral - Expresividad (pausas, admiraciones, interrogaciones, tono, etc.) - Exactitud (errores cometidos) 	<p>Se realizan sobre un texto narrativo/fantástico con abundante diálogo</p> <p>El alumno lee en silencio y anota el tiempo invertido. A continuación debe responder a una serie de preguntas implícitas y explícitas de opción múltiple que se presentan desordenadas en relación al texto. Si le sobra tiempo (5') puede buscar la respuesta (implica volver la hoja). Las preguntas ponen en juego varias habilidades interpretativas y valorativas, seguir orden, etc. Aplicación colectiva</p> <p>- Un mismo texto de similares características al anterior.</p> <p>- Aplicación individual</p> <p>- Lectura oral del niño. El aplicador recoge el tiempo invertido y anota los fallos que se cometen</p> <p>- Frases que el alumno debe leer y pronunciar bien. El aplicador anota los errores</p>	<p>La puntuación se obtiene aplicando la fórmula</p> $A - \frac{E}{3}$ <p>Se contabilizan los errores y se otorga una puntuación entre 0 y 10</p> <p>Suma de errores que se han cometido.</p> <p>Evaluación cuantitativa por referencia a baremos en todas las pruebas</p>

PRUEBA PARA EVALUAR LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL CICLO INICIAL
EN EL BLOQUE DE LENGUA REFERIDO A LECTURA
LUJAN Y OTROS, 1983

Descripción teórica. Objetivos y otros datos	Áreas, variables e indicadores	Contenido de la prueba y condicionantes de la tarea: tipografía, tiempos, aplicación, etc	Criterios de evaluación
<p>Instrumento de evaluación criterial que permite constatar el grado de consecución de las enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de la E.G.B. y determinar el rendimiento de los alumnos en cada una de esas enseñanzas.</p> <p>Para su elaboración se procedió a transformar las enseñanzas mínimas en conductas terminales descriptivas de lo que el alumno debe ser capaz de hacer y se construyeron posteriormente los ítems a partir de esas descripciones.</p> <p>Se encuentra integrada en la prueba de Lengua Castellana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio técnica lectora . Leer interpretando pausas (punto, coma), entonando frases enunciativas, interrogativas y exclamativas. . Leer un mínimo de 60 palabras por minuto. (Se recoge también el tipo de lectura con tres indicadores: silábica, vacilante, corriente; y la comprensión a través de dos preguntas sobre el texto leído. - Contar lo leído emitiendo su propio juicio. . Dadas las funciones de un establecimiento, escribir su nombre. . Responder a una orden, completando un dibujo. . De un texto breve y un dibujo alusivo, elegir el título adecuado entre varios dados. . Señalar el número de participantes en una historia e indicar algún detalle entre algunos propuestos. . Detectar y escribir los absurdos detectados en un texto. . Responder por escrito a varias preguntas sobre el contenido de un texto dado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación individual. Lectura oral - Texto dialogado de 60 palabras. - Textos de hasta 50 palabras, estructurados en varias frases con una idea básica y hasta dos accesorias. Aplicación colectiva. Sin tiempo . Enunciado y dibujo sobre el que ejecutar la orden. . Enunciado y dibujo . Enunciado y dibujo. Cinco opciones de respuesta. . Texto secuencia narrativa con diálogo. Dos ítems con cinco opciones de respuesta cada uno. Uno de los ítems requiere inferencia. . Texto descriptivo con algo de diálogo y secuencia temporal de la acción. Respuesta abierta sobre absurdos. . Texto narrativo en el que se especifica el marco de la acción y ésta con secuencia espacio/temporal. Preguntas explícitas siguiendo la mayoría el orden propuesto en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> . Cada ítem se puntúa con 0 ó 1 según sea superado o no. Registro directo de la puntuación bruta (no hay criterio) en palabras mal leídas, fallos en modulación y expresión; n° de palabras leídas y tiempo. Dominado o no dominado. No se admiten errores Idem Dominado o no. Sin error. Dominado o no dominado. Sin error. Idem. Se supera cuando se responden correctamente cuatro de las cinco preguntas que se formulan.

EDIL-1. EXPLORACION DE LAS DIFICULTADES INDIVIDUALES DE LECTURA.
GONZALEZ PORTAL, 1984

Descripción teórica. Objetivos y otros datos de interes	Areas, variables e indicadores	Contenido de la prueba y condicionantes de la tarea: tipografía, - tiempos, aplicación, etc.	Criterios de evaluación
<p>Se concibe la lectura como aquella conducta terminal compleja que supone la superación de toda una serie de conductas previas (habilidades y subhabilidades lectoras). Perspectiva conductual. Descompone el proceso lector en tres componentes básicos: 1) discriminación visual y aprendizaje de correspondencias grafema/fonema; 2) velocidad de asociaciones entre grafema y fonema; 3) comprensión conceptual de contenido del texto.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Posibilitar la exploración de dificultades individuales de lectura que puede presentar un niño después del periodo inicial (primer curso) de aprendizaje. . Proporcionar información sobre los distintos tipos de dificultades que presenta el niño y las áreas donde se localizan (información cualitativo-análítica). . Fundamentar planes concretos e individualizados de recuperación. . Evaluar programas de enseñanza (posibilita en este sentido una evaluación cuantitativa) 	<ul style="list-style-type: none"> - Exactitud lectora (Traducción grafo-fónica) . Discriminación de letras 1) aisladas; 2) dentro de palabras . Construcción de sílabas . Discriminación de sonidos (Incluye la localización de errores) - Comprensión lectora . Asociación imagen/palabra . Comprensión de órdenes . Comprensión de frases . Comprensión de un texto - Velocidad lectora - Nivel global de lectura. Nivel total alcanzado por el sujeto 	<ul style="list-style-type: none"> . Serie de letras para enunciar el nombre. . Lectura oral de palabras (izquierda/derecha). . Lectura oral de palabras. El aplicador recoge los errores. . Seleccionar las palabras que identifican la imagen que se da. . Frases para ejecutar lo que se dice. Sin imágenes. . Texto con lagunas y tres opciones de respuesta. Seleccionar la adecuada a la frase. . Texto narrativo con lagunas que debe ir rellenando colocando las palabras adecuadas (se las dan) (sin tiempo todas). Lectura oral del cuento "El gato con botas". El aplicador anota los errores. Aplicación individual. Aspectos formales comunes a todas las variables: caligrafía igual a la de los textos escolares del primer nivel (forma y tamaño). Los contenidos están tomados de los libros escolares e infantiles propios del nivel 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación cuantitativa (suma de puntos/aciertos). . Hallar índices parciales y totales. - Evaluación cualitativa: Análisis de los fallos cometidos. (El mismo procedimiento). El mismo procedimiento. La evaluación cualitativa incluye entonación, ritmo, pausas, exactitud .. Suma del total de cada parte

T.A.L.E. TEST DE ANALISIS DE LECTOESCRITURA
TORO Y CERVERA, 1984

Descripción teórica. Objetivos y otros datos de interés	Areas, variables e indicadores	Contenido de la prueba y condicionantes de la tarea: tipografía, - tiempos, aplicación, etc	Criterios de evaluación
<p>. Instrumento diagnóstico (analítico, descriptivo y cualitativo) que permite averiguar el nivel general de lectura en relación al nivel o curso de escolaridad (cuatro niveles correspondientes a los cuatro primeros cursos de la E.G.B) y las características esenciales de la lectura (errores y grado de comprensión)</p> <p>. Analiza el proceso de aprendizaje mismo y permite detectar los errores más frecuentes en cada nivel escolar (base de partida).</p> <p>. Ilustra acerca de ciertas características evolutivas del aprendizaje de la lectura. Solo atiende, en este caso, a conductas globales que corresponden a grupos promedios de población.</p> <p>. Su aplicación está recomendada de forma específica para niños que presenten insuficiencias o anomalías en su conducta lectora</p>	<p>. Lectura oral de letras, sílabas, palabras y textos: <u>Errores:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . No lectura . Vacilaciones . Repeticiones . Rectificaciones . Sustituciones . Rotaciones . Omisiones . Adiciones . Inversiones <p>. Lectura silenciosa: <u>Comprensión de la lectura</u></p> <p>(Permite también, conocer la velocidad en la lectura oral de letras, sílabas, palabras y textos, aunque, no se insiste en ello. Se aconseja, también, recoger otros "errores" relativos a acentos, puntuación, silabeo, etc, pero no se dan normas para la valoración)</p>	<p>. El test de lectura comprende cinco subtest:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Lectura de letras <ul style="list-style-type: none"> . Mayúsculas . Minúsculas (Todas las del alfabeto presentadas en diferente tipografía, para 1º curso) 2) Lectura de sílabas (incluye todas las posibles variantes (directas, inversas, mixtas, etc) 3) Lectura de palabras con significado y sin significado. Incluyen también el máximo de combinaciones silábicas y se atiende a su número (monosílabas, bisílabas, etc) 4) Lectura de textos de dificultad creciente para cada uno de los cursos. Esta dificultad se concreta en función del aumento progresivo de la longitud de las palabras y frases, de la inusualidad de las palabras, reducción del tamaño de las letras y aumento y mayor variedad de los signos de puntuación. 5) Comprensión de la lectura. (Texto para leer en función del nivel y preguntas para contestar) Textos descriptivos y preguntas explícitas fundamentalmente, formuladas según el orden en que aparecen en el texto en todos los niveles. <p>Aplicación: Individual. Sin tiempo, aunque se señala la necesidad de recogerlo en cada uno de los subtest</p>	<p>. En la lectura oral de letras, sílabas, palabras y textos sólo se registran y contabilizan los errores de forma diferenciada y total por subtest.</p> <p>. En la lectura comprensiva se valoran las respuestas correctas.</p> <p>. Evaluación cuantitativa/normalizada en ambos casos.</p>

Descripción teórica. Objetivos y otros datos de interés	Áreas, variables e indicadores	Contenido de la prueba y condicionantes de la tarea	Criterios de evaluación
<p>- Parten del estudio de los factores madurativos y aptitudinales del desarrollo infantil, en cuanto condicionantes del aprendizaje en general y de la lecto-escritura en particular. Las aptitudes estudiadas han sido frecuentemente asociadas con problemas disléxicos. Vinculando, hipótesis madurativas.</p> <p>- Objetivo fundamental: . Detectar algunos problemas de aprendizaje dentro del ámbito escolar y conducir a estos alumnos hacia un tratamiento concreto e individualizado</p> <p>(No distingue la dificultad real, dislexia, del simple retraso. Sólo permite la identificación del sujeto con problemas en todos o en cada una de las variables).</p> <p>(Se dispone de cuadernos para la recuperación y afianzamiento de cada uno de los factores).</p>	- Razonamiento temporal	- Ordenar según una secuencia temporal 4 ó 5 viñetas. (15 minutos)	Suma aciertos
	- Rapidez manual	- Hacer cruces siguiendo un itinerario (fuera/dentro, dentro/fuera). (1 minuto por movimiento).	Suma aciertos
	- Coordinación viso-motriz	- Buscar una figura modelo entre ocho propuestas y escribir el número que corresponde (1'30").	Suma aciertos
	- Izquierda-derecha	- Reconocer la posición en objetos con relación a la persona humana dibujada en distintas posiciones (Estímulos estáticos y dinámicos) (sin tiempo).	Suma aciertos
	- Memoria viso-auditiva	- Examinar una lámina mientras escucha un relato y visualizarla. Reconocer en otra lámina los dibujos que no estaban o son distintos a la anterior. (Sin tiempo).	Aciertos-errores
	- Percepción de formas	- Discriminación de formas, tamaños y posiciones en una serie de figuras geométricas similares a los símbolos del alfabeto. (2 ó 3 de cada serie son iguales) (15').	Aciertos-Errores
	- Alteraciones en la escritura	- Escribir el nombre de dibujos cuyas grafías suelen ofrecer dificultades; copiar dos oraciones; dictado de oraciones. (Conjuga estímulos visuales y auditivos).	Suma aciertos
	- Discriminación lectora	- Diferenciar e identificar visualmente estructuras silábicas integradas en palabras (Tachar grupos silábicos mixtas y trabadas) (5').	Aciertos-Errores
	- Atención-observación	- Encontrar detalles importantes en una serie de figuras. Complementar figuras (10').	Suma aciertos
	- Esquema corporal	- Reconstruir mentalmente las partes del cuerpo dadas desordenadamente sobre una silueta. Reconocer posiciones incorrectas del cuerpo en dibujos humanos. (Aplicación individual o colectiva)	Suma aciertos (Bareación en percentiles)

EL PROGRAMA DE REFUERZO.
MATERIAL DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS

III.1 GUIAS DIDACTICAS PARA EL PROFESOR Y MATERIAL DEL ALUMNO

PRESENTACION GENERAL

I.- Areas y sectores de atención

Lectura oral:

- Errores en la lectura
- Nivel lector y modulación básica (puntos, comas, acentos, interrogaciones y admiraciones).

Lectura silenciosa:

- Búsqueda lectora en textos descriptivos, narrativos e informativos de estructura clara.

Como apoyo a los sectores anteriores, trataremos de mejorar aspectos de percepción y discriminación visual y auditiva de letras, grupos silábicos y palabras con similitudes fonéticas y visuales, así como, conceptualización verbal y otros aspectos del lenguaje. En todas las sesiones las actividades iniciales (ejercitaciones), tienden a lograr estos objetivos.

II. Temporalización: 12 semanas (15 de enero - 5 de abril).

Tres sesiones semanales (lunes, miercoles y viernes) por la mañana, antes del recreo con una duración entre 30 y 45 minutos cada sesión.

Los lunes se dedicarán a lectura oral, los miercoles a lectura silenciosa y los viernes a actividades de animación a la lectura y de control. En las clases de refuerzo individual pueden participar toda la clase en las sesiones de animación.

Las clases de refuerzo individual seguirán este mismo esquema. Los alumnos que no estén sujetos al programa de refuerzo realizarán mientras tanto actividades de aprendizaje individual en lectura silenciosa.

III. Metodología

- Cada sesión seguirá en términos generales este esquema:
 - . Ejercitaciones.
 - . Actividad(s) de lectura oral y/o silenciosa.
 - . Evaluación grupal de las actividades específicas.
 - . Cumplimentar la ficha de autocontrol por parte de los niños.

- Hemos de procurar hacer atractivas las actividades de lectura, implicar al máximo a los niños en su realización, que sean activas y variadas. Adoptaremos títulos significativos: ¡Alto! ¡Te pille! ¡palabras, frases piratas! ¿De quién o de qué hablamos?, etc.
- La motivación que se proporciona a los niños ha de ser siempre positiva. Deben elogiarse los logros conseguidos y desdramatizar los errores, "es lo normal, el niño está aprendiendo".
- La actitud del profesor ha de ser de apoyo y ayuda continua. No olvidar que son actividades de aprendizaje, no de control. Esta ayuda deberá distribuirse adecuadamente en las clases de refuerzo grupal. En aquellas actividades que sea posible, se debe ayudar a los alumnos que presentan más dificultades. Se trata de ayudar, pero no de hacerles la actividad.
- A los niños que sean rápidos debemos de alguna forma incitarles a repasar. Nos interesa también crear el hábito de la revisión personal como medio para adquirir la estrategia de autocontrol, especialmente en las actividades de comprensión lectora.

IV.- Evaluación

Se realizarán cinco controles periódicos, uno cada 15 días, más un control final el 5 de abril.

Todas las sesiones incluyen actividades de corrección grupal y autocontrol individual.

Corregir en voz alta las actividades que se han hecho es también una actividad de aprendizaje a través de la cual el niño se da cuenta de su error.

El cumplimentar la ficha de autocontrol puede ser un medio interesante de motivación para el niño y para iniciarle en el hábito de la autoevaluación como estrategia para la lectura y el aprendizaje en general.

El profesor ha de rellenar una ficha de control general del plan de refuerzo.

Observación final.- Cada sesión se acompaña de guía orientativa para el profesor en la que se explican detenidamente estos y otros detalles.

DESARROLLO DE LAS SESIONES DE REFUERZO: GUION PARA EL PROFESOR

1ª sesión: 15 de Enero 1990

Contenido: Vocales a, o, e; consonantes p/b, g/d
Ordenar letras y sílabas para formar palabras.

Desarrollo de la sesión:

Actividad 1ª: Entregar las fichas 1 y 2 (vocales y consonantes) que se realizarán individualmente. Se leen primero las instrucciones de la ficha de vocales por grupos, dando tiempo a los niños para su realización. Realizada la ficha, pasaremos a la siguiente procediendo del mismo modo: leer instrucciones, asegurarnos que lo entiendan y dar tiempo para hacerlo.

Pedir a los niños que pongan su nombre y el del Colegio y recoger. El profesor debe revisarlas subrayando en rojo lo que tenga mal.

Actividad 2ª: Subrayar las palabras que te diga.

Es una actividad que se hace por filas de palabras. En cada fila ha de leerse una palabra (se indican a continuación).

Una vez entregada la ficha, se explica a los niños la actividad, partiendo de las normas que inician la ficha. El profesor debe leerlas en voz alta y los alumnos en silencio. Una vez que se ha entendido por parte de los niños el profesor dirá:

Primera fila, subraya la palabra PATO (dar tiempo para que lo hagan)
Segunda fila, subraya DAR
Tercera: PAJE
Cuarta: BALA
Quinta: BARBA
Sexta: DAÑO

Corregir en voz alta con los niños. Escribir en la pizarra para destacar los rasgos distintivos que diferencian la b de la p, la a de la e y de la o, según los errores que se hayan detectado.

Actividad 3ª: Letras locas. Palabras piratas.

Entregar la ficha y explicar a los alumnos lo que deben hacer. Dar tiempo para hacerlo.

A continuación buscamos palabras piratas: las que no tienen significado, no existen en nuestro idioma o contienen errores de ortografía. Se puede proceder del siguiente modo: Pedimos a unos cuantos niños que lean en voz alta la palabra que han construido y se van anotando en la pizarra (folio en el refuerzo individual) según las dicen. Si salen palabras piratas y conviene que salgan (lo podemos asegurar si durante la ejecución de la ficha se pasea por el grupo para ver qué palabras van haciendo y seleccionar mentalmente a aquellos niños que nos las van a decir) se dice: ¡Aquí hay palabras pirata! ¡Busquémolas! ¿Quién las descubre?.

Iniciar a partir de aquí un coloquio que lleve a los niños a ver la razón por la que decimos que son palabras piratas.

Actividad final:

Acabaremos la sesión cumplimentando cada niño su ficha personal que se les reparte previamente. Se les explica que la vamos a utilizar otros días y para qué sirve, así como el modo de hacerlo.

En esta sesión sólo van a pasar a esta ficha el resultado de la actividad 2 y 3. El criterio es el siguiente:

Bien.- colorear el cuadro de verde.

Mal.- colorear el cuadro de rojo.

Regular.- colorear el cuadro de amarillo.

En la actividad 2ª debe considerarse bien los que tengan 5/6 aciertos, mal los que tengan ninguno, uno o dos; regular el resto (3/4).

En la actividad 3ª: Bien - todas

Mal - sólo una bien

Regular - dos o tres bien.

Si algún niño no ha terminado las actividades se coloca una interrogación. Esta norma vale para el resto.

● Cuenta la b,p,d,q de cada fila y columna y apúntalas en los cuadros correspondientes.

1	q	d	b	p	p	q					
2	p	b	d	q	p	d	b				
3	q	b	p	d	b	q	d	p			
4	q	d	b	p	q	d	b	p	b		
5	p	d	b	q	p	d	b	p	q	d	
6	d	d	b	b	q	q	p	p	d	b	p
7	q	b	p	b	q	b	d	p	d	b	
8	b	b	p	q	d	p	d	b	q		
9	d	b	p	q	d	b	q	p			
10	p	p	q	q	b	b	p				
11	d	p	q	b	d	p					

1	p =	q =
2	p =	q =
3	p =	q =
4	p =	q =
5	p =	q =
6	p =	q =
7	p =	q =
8	p =	q =
9	p =	q =
10	p =	q =
11	p =	q =

b	d	q	p	b	d	q	p	d	b	p
"	"	"	"	"	"	"	"	"	"	"

15-1

(García Nieto y otros, 1984, Tomo I)

● Tacha la a: ✕

a	e	u	o	u	a	u	e	i	o	a
i	a	e	u	a	o	a	e	i	a	u
e	i	a	a	u	o	e	a	u	e	i
o	e	a	a	i	o	e	a	a	i	u
i	a	e	u	a	i	a	e	u	a	o
a	o	e	i	u	a	o	e	i	u	a

● Tacha la o: ✕

o	i	e	a	a	o	e	o	u	a	i
e	e	o	e	e	i	e	a	e	e	e
e	i	o	u	e	a	e	i	o	e	a
e	o	u	a	e	i	e	o	u	e	i
e	e	o	e	e	o	e	a	e	e	e
u	a	i	e	u	e	i	e	u	a	i

● Tacha la e: ✕

o	i	e	a	a	o	e	o	u	a	i
e	e	o	e	e	i	e	a	e	e	e
e	i	o	u	e	a	e	i	o	e	a
e	o	u	a	e	i	e	o	u	e	i
e	e	o	e	e	o	e	a	e	e	e
u	a	i	e	u	e	i	e	u	a	i

15-1

(García Nieto y otros, 1984, Tomo I)

Subraya todas las palabras que diga la profesora en voz alta

bota	pota	dato	pato	gato
paro	dar	bar	par	barro
baraja	pareja	baja	paja	paje
pala	bala	boda	podá	dado
dando	panda	banda	barba	parda
baño	pañó	dueño	daño	bueno

15-1

Letras locas: Jugamos con las letras

ordena estas letras para
formar palabras

e	o
b	s

p	s
a	o

ordena estas sílabas para
formar palabras

te
ne
ti
pa

gra
bo
li
fos

15-1

2ª sesión: 17 de Enero de 1990

Contenidos: Grupos silábicos bl, br, pr, pl
Significado de palabras en función del contexto.
Ejecución de órdenes.

Desarrollo de la sesión

1ª actividad: Comenzamos la sesión con el grupo plo-pel, plu-pla

Distribuir a los niños por parejas y repartir la ficha.

Se explica que uno de los componentes de la pareja (lo puede indicar ya el profesor) ha de leer en silencio las columnas 1ª y 3ª que están marcadas con una línea y que lo ha de hacer moviendo sólo los ojos. No puede mover la cabeza, ni señalar con el dedo. El otro debe observarle para descubrir que lo hace bien, moviendo sólo los ojos. Si se da cuenta de que mueve la cabeza debe decir ¡trampa! para que el que lee corrija su fallo.

Leídas las columnas 1ª y 3ª por el primer niño (1 minuto aproximadamente, no es necesario que se lean todas) el profesor dirá cambio. En ese momento el que ha observado debe leer las columnas 2ª y 3ª y el compañero observar, utilizando la misma técnica y durante el mismo tiempo.

Antes de iniciar la actividad conviene que el profesor demuestre sobre la misma lista como al leer sólo movemos los ojos.

2ª actividad: Individual bl, br. Rodear con círculos sílabas.

Entregar ficha y explicar la actividad, partiendo de la lectura de las instrucciones escritas en el margen izquierdo de la ficha. Poner ejemplos para asegurarnos que entienden lo que deben hacer: en la 1ª mitad recuadrar bl, en la segunda br. Recoger la ficha una vez que han puesto los datos personales.

3ª actividad: ¿Qué quiere decir?.

Es una actividad individual.

Se explica lo que han de hacer. Se trata de encontrar lo que significan las palabras destacadas en negro. Debajo de la frase tienen dos significados y los dos son correctos cuando vemos las palabras por separado, pero uno no es correcto en el contexto de la frase. Explicarlo sobre la frase "se sentó en un banco ..." que está puesta como ejemplo.

En esta actividad ha de quedar claro que las palabras pueden tener otro significado cuando las metemos dentro de una frase.

Hecha la ficha por el niño, se dice en voz alta la respuesta correcta. Cada niño debe poner en su ficha B o M según corresponda.

4ª actividad: Ejecución de órdenes (figuras geométricas, casas, peces).

Actividad individual. Explicar a partir del enunciado de la

ficha y dar tiempo para que la realicen.

Corregir en voz alta como en la actividad anterior. Si sobra tiempo, sería interesante hacer la corrección por parejas, que deben intercambiar las fichas. Se podrían utilizar las mismas parejas de la actividad 1. Esta modalidad es la recomendada para las clases de refuerzo grupal; en las de pequeño grupo debe hacerse dentro del grupo.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol los resultados de las actividades 3ª y 4ª según la siguiente valoración:

Actividad 3ª: Verde - 3 correctas
Rojo - ninguna o 1
Amarillo - 2

Actividad 4ª: Verde - 5/6 correctas
Rojo 0/1/2
Amarillo - 3/4

Rodea con un círculo bl ..

bla	bol	bal	bli	bul
bel	bli	blu	bol	bla
bol	blo	ble	ble	bel
bli	bil	bli	blo	bol
bel	bol	bla	ble	bli
blo	bla	bil	bel	bol

Rodea con un círculo b-r

bor	bro	ber	bir	bru
bra	ber	bir	bor	bur
bru	bur	ber	bre	bri
bar	bre	bru	bre	bor
ber	bri	bro	bru	bur
bor	bro	bre	bri	bor

17-1

- Lee dos columnas cada vez. las que unen las líneas.



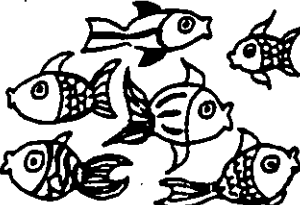
(No muevas la cabeza; lee los ojos)

	1ª VEZ	2ª	
plo	pel	plu	pla
pil	plo	pel	pol
pla	ple	pul	plu
pol	pil	plu	pol
pal	pla	pol	pli
plu	pul	ple	plu
pra	par	pro	pur
pro	per	pro	pir
per	pru	pur	pir
pra	pri	pri	por
pro	pur	par	per
por	pro	per	pir

17-1

(Textos adaptados de García Nieto y otros, 1984, Tomo IX)

Dibuja lo que te indique cada frase

Coloca una cruz dentro del círculo	
Dibuja un redondel dentro del cuadrado	
Dibuja el humo saliendo de la chimenea	
Colorea de marrón la puerta de la casa	
Dibuja un pez que esté mirando a la derecha	
Colorea de rojo los peces que miren a la izquierda	

(Chavarino Cuenca, 1988)

17-1

Elige la contestación adecuada (según el ejemplo)

Se sentó en un banco de la plaza.

banco significa

- ☐ lugar donde podemos dejar el dinero
☒ asiento para descansar

El niño estaba malo

Malo significa:

- ☐ que estaba enfermo
☐ que hacía muchas travesuras

Aquella chica es amiga de mi hermana.

Chica significa:

- ☐ Pequeña o de poco tamaño
☐ Muchacha

El niño mataba el tiempo en la clase

Matar significa:

- ☐ Perder el tiempo
☐ Asesinar

(Chavarino Cuenca, 1988)

17-1

3ª Sesión: 19 de enero de 1990

Contenido: Ordenes.

Actividad: Concurso de órdenes por equipos. Parejas y algún trío en los casos de refuerzo en pequeño grupo.

Desarrollo de la sesión:

- . Formar los equipos. Se han de hacer 4 ó 5 equipos de 5 ó 6 componentes cada uno, procurando que los alumnos que tengan más dificultades en la lectura estén distribuidos entre todos los equipos.
- . Distribuir a los grupos alrededor de la clase. Uno en cada esquina, otro en el centro para que se molesten lo menos posible.
- . Explicarles que cada equipo debe inventar 2/3 órdenes similares a las del ejercicio que hicieron el día anterior. Recordarles algún ejercicio. Se pueden dar pistas.
- . Dar tiempo (15/20')
- . Pasado este tiempo, un representante de cada equipo lee lo que han elaborado en voz alta. Los otros grupos escuchan y apuntan lo que más les guste; se trata de seleccionar los 2 ó 3 mejores, que se van a poner durante toda la semana siguiente en el tablón de la clase. Si queda tiempo, se puede realizar al menos una orden que el profesor dictará con la ayuda de la pizarra.

Esta sesión no tiene material.

Se va a meter a toda la clase en las sesiones de animación a la lectura.

4ª Sesión: 22 de enero de 1990

Contenidos: Grupos silábicos pr/br
Lectura de palabras bl/fl

Desarrollo:

1ª actividad: Repartir las fichas con br, pr, juntas.

Leer o pedir a un niño que lea las normas escritas en el margen izquierdo de la ficha y explicar lo que se va a hacer:

Hay que leer de derecha a izquierda por filas, pero no todas las palabras, sino sólo las que nos dicen. Poner ejemplos a partir de la primera fila de palabras. Ejemplo, si se comienza con la ficha br, decirles que la 1ª fila no tendríamos que leer ninguna porque no hay palabras que tengan br. Decirles que la br puede estar al principio, en el medio, o al final, por lo que han de poner mucha atención y cuidado para hacerlo bien. Recordar que sólo han de leer en voz alta el grupo que se indica. Sólo un niño puede leer en voz alta, mientras los otros lo hacen en silencio.

Una vez que han quedado claras las normas, pedir a un niño que comience con la 1ª fila, leídas 2 ó 3 palabras (= 2 filas), decir que pase al siguiente, y así sucesivamente. Terminada una ficha, se sigue con la siguiente (p-r o a la inversa).

Al final, el profesor deberá comentar los fallos (palabras omitidas, y/o mal leídas); en este caso, pedir al niño que cometió el error que lo vuelva a leer, sólo la palabra en la que falló, para ver si persiste en el mismo.

En las clases de refuerzo en pequeño grupo, han de leer en voz alta todos los niños. Uno cada vez.

2ª actividad: Leer sin equivocaciones. ¡Te pillé! (fichas que comienzan con la palabra tabla, flaco).

Al igual que en la actividad anterior, se pueden repartir juntas las 2 fichas y empezar por cualquiera de ellas. Cuando se acabe la lectura de una, seguir con la otra.

Explicación de la actividad. Un niño lee en voz alta y clara procurando leer bien todas las palabras. Los demás lo hacen mientras tanto en silencio (en las clases de refuerzo grupal, empezar con niños que no han leído antes), estando muy atentos a la lectura de su compañero. Se trata de descubrir errores. El que lo descubra debe decir en voz alta ¡te pillé! y si es cierto lee la palabra de modo correcto y sigue él hasta que comete un error y así sucesivamente.

El profesor cuenta con un ayudante (un niño de la clase). Los dos tienen como misión decir ¡te pillé! en caso de que no lo indique nadie del grupo. Es decir, si ninguno del grupo descubre el error, debe ser el ayudante (alumno), el que lo detecte y si este tampoco se da cuenta, debe ser el profesor. Este siempre en último lugar.

Una variedad que se puede dar a esta actividad es ir eliminando a los que cometen errores, o dicen ¡te pille! y no se ha cometido ningún error, incluyendo también al ayudante que no detecte el error; en este caso, se debe elegir otro ayudante.

En las clases de refuerzo en pequeño grupo, no eliminar a ninguno; el que se equivoca puede pasar a ser el ayudante, rotando en caso necesario para que todos hagan de todo.

Si un niño, tras leer 4 filas no comete ningún error, se pide a otro que siga, pero no lo eliminaremos del grupo.

Las listas de palabras pueden leerse tantas veces sean necesarias hasta agotar el tiempo previsto.

Finalizamos la sesión rellenando la ficha personal, que en este caso consiste en poner:

Verde - todos los ganadores

Rojo - todos los perdedores (los eliminados del grupo)

Amarillo - los que no han leído.

lee en voz alta y clara sólomente - las palabras que tienen p-r (ejemplo: <u>pardo</u>)	prado	pardo	prueba	púrpura
	pradera	imprensa	compra	lepra
	permiso	aportar	imprimir	portal
	reprime	siempre	perdón	comprar
	premio	empresa	pregunta	desprecio
	importa	reporta	parte	aparta
	prudente	promesa	predica	lamprea
	aprieta	capricho	leproso	prima
	imparcial	imperfecto	pórtico	partido
	porción	porche	copra	párpado
	profeta	prólogo	perfume	permitir

22-1

Lee en voz alta
y clara sólomen-
te las palabras
que tienen br.
(ejemplo: broma)

barba	barco	balsa	acabar
bravo	blanco	brazo	embarcar
quiebra	brasa	siembra	cabra
timbre	culebra	breve	alondra
saludar	silbar	labrador	abrir
abrazar	brisa	barco	libro
brocha	bronce	barba	brasa
broma	beber	escribir	bruja
brote	bravo	deber	breve
brida	brújula	bruto	brisa
barca	tambor	brillar	recibir
sabroso	librería	prisa	quiebra

22-1

(Textos, cifr. en García Nieto y otros, 1984, Tomo IX)

Leer sin
equivocaciones.

¡Te pillé!

tabla	rambla	tablado	nublado
balcón	blanco	doblar	balde
blasón	baldosa	palpitar	dedal
embalse	cadalso	blusa	mueble
pueblo	emblema	bolsa	diablura
biblioteca	bolso	balcón	fútbol
sable	temblar	poblar	timbal
amueblar	blando	doble	blando
cabal	pedal	balsa	cabalgata
bálsamo	cable	roble	rebelde

22-1

Leer sin
errores.

¡Te pillé!

flaco	flauta	alfalfa	chiflado
fulano	afable	triumfal	fatal
faltar	flauta	cafetal	desfalco
falsificar	disfraz	fleco	alforja
flechazo	falso	alfarero	influir
marfil	triumfal	reflejo	afluente
falso	filmar	floral	florero
flotador	aflojar	formidable	fleco
filtro	florido	perfil	fútbol
inflado	asfalto	desinflar	flaco

22-1

(Textos, cifr. en García Nieto y otros, 1984, Tomo IX)

5ª Sesión: 24 de enero de 1990

Contenido: Significado de palabras
 Lagunas: frases, textos

Desarrollo:

Actividades 1 y 2:

- Entregar las fichas - Subrayar sinónimos.
- Unir palabras relacionadas
- Un niño lee en voz alta las instrucciones.
- El profesor explica lo que deben hacer:

En la primera fila, se trata de subrayar las palabras que significan lo mismo que la que se indica en primer lugar. Hay siempre o casi siempre dos.

Hacer la 1ª "acercar", para que sirva de ejemplo.

Decir a los niños que ellos deben buscar al menos una, hay algunas difíciles para su nivel.

En la 2ª ficha, se trata de unir palabras relacionadas en las cuatro columnas. Ya se ha hecho un ejemplo. Explicárselo a los niños.

- Dar tiempo para que lo hagan, animarles para que no inviertan mucho tiempo, que reste posibilidades de hacer la ficha de lagunas.

De momento no se dan al grupo las soluciones correctas, a no ser que se vea que hay tiempo suficiente.

Actividad 3ª: Rellenar lagunas

Repartir fichas (3ª y 4ª)

Explicar a los niños la actividad a realizar, partiendo, como siempre, de la lectura en voz alta por un niño (cada vez uno), de las instrucciones.

Explicar a continuación que se trata de completar las frases y/o textos y escribir la respuesta en los puntitos.

En muchos casos (frases y texto Juan), se les dan algunas palabras, para que el ejercicio les resulte más fácil. Indicarles que las frases (primer grupo) se dan tres palabras y sólo una es la correcta. En el texto siguiente (Juan), tienen todas las palabras que faltan, pero han de colocarlas en el lugar correspondiente. Finalmente, en el texto último no se les dan palabras. Decirles que ya es algo más difícil y no deben preocuparse si algo no saben.

Asegurarse que entienden lo que han de hacer.

Dar tiempo para hacerlo, y corregirlo a continuación en voz alta, aprovechando la ocasión para corregir errores explicando

las razones.

Actividad final: Cumplimentar ficha personal

Sólo sobre la actividad de lagunas.

Vamos a diferenciar dos partes que las pondremos en casillas diferentes:

- Por un lado unir frases y textos con ayuda; que reunen un total de 8 cuestiones. Aplicar la siguiente escala:

- . Todas o casi todas bien (las 7/8) Verde
- . 0, 1, 2, 3 bien Rojo
- . 4, 5, 6 bien Amarillo

- En la segunda casilla: texto Roc

- . Verde: 5/6 bien
- . Rojo: 0, 1, 2 bien
- . Amarillo: 3, 4 bien

SUBRAYA LAS PALABRAS QUE
QUIEREN DECIR LO MISMO -
QUE LA MUESTRA:

ACERCAR

nombrar, apartar, apoyo, arrimar,
rodear, mirar, aproximar, acertar.

MENTIR

menor, sentir, engañar, saltar, me
sa, faltar a la verdad, cazar, reca'
do.

MADRE

madrugar, magia, mamá, tierra, tier
na, mamar, mamaita, madroño.

NOTICIA

notar, notorio, información, seguro,
real, novedad, callar, ligar.

ACERTAR

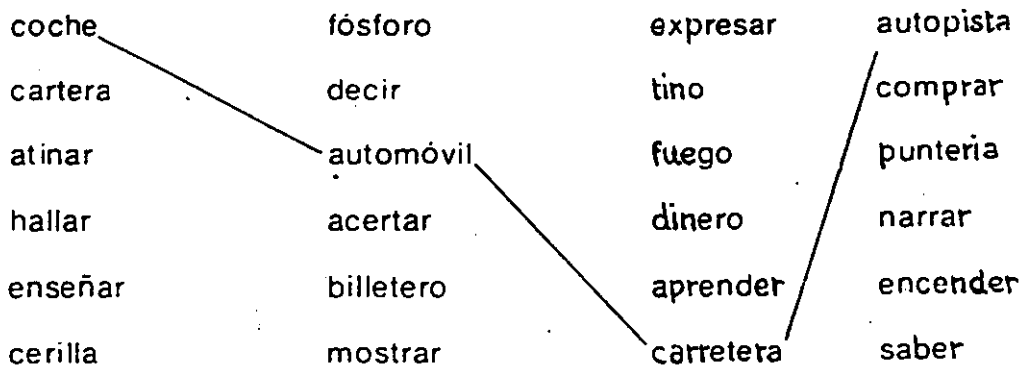
aclamar, adivinar, rezar, mirar, com
prar, limar, acomodar, atinar.

PALIZA

pellejo, mapa, paloma, azotaina, pe
lea, párpado, dar palos, apañar.

24-1

UNE LO QUE TENGA ALGUNA RELACION:



24-1

(García Nieto y otros, 1984, Tomo IX)

- completa las frases. Escoge la palabra que mejor les va.

Se montó en el para subir a su piso
(coche avión ascensor)

La casa tiene una para poder entrar
(reja puerta ventana)

Como tenía frío, enchufó la para calentarse
(nevera luz estufa)

Dibujaba en el con un rotulador rojo
(papel mueble pizarra)

(Chavarino Cuenca, 1988)

Juan va a estudiar todos los días al
Tiene una mochila muy bonita, de color, en
la que mete el del recreo y todos los -
libros. ¡Qué bien se lo Juan en el colegio!

verde
colegio
pasa
bocadillo

24-1

LECTURA Nº 5

*Los hombre que viven
en una isla llamada Madagascar
dicen que en una época del año
llega de otros lugares un pájaro llamado Roc.
Su forma es parecida a la del águila,
pero mucho mayor.
El Roc es tan fuerte
que puede levantar en sus garras a un elefante,
volar con él por los aires
y dejarlo caer desde lo alto
para después comérselo.
Quienes han visto el Roc dicen que
las alas miden dieciséis pasos de punta a punta
y que las plumas tienen ocho pasos de largo.*

- completar estas frases.
Las respuestas están
en la lectura. -

El pájaro Roc vive en una isla llamada
El es mucho más que un águila.
El Roc puede levantar un entre sus
garras.
Sus alas miden pasos.
Las del Roc tienen ocho pasos de largo

(Chavarino Cuenca, 1988)

24-1

6ª Sesión: 26 de enero de 1990

Control quincenal.

- Se trata de rellenar la ficha individual elaborada.
- En esta sesión sólo se puede ayudar a los niños que no entiendan lo que deben hacer. Evitar en todo momento otro tipo de ayudas.
- Recoger, asegurándonos que han puesto claramente su nombre, apellidos y colegio. Traer corregido (subrayar o recuadrar en rojo lo que tengan mal) a la sesión de control (30 de enero), con otro material solicitado.

Se entregan juntas las tres fichas grapadas.

No olvidar que los niños pongan el nombre, el del colegio y la fecha. Lo puede poner al final de la 1ª ficha.

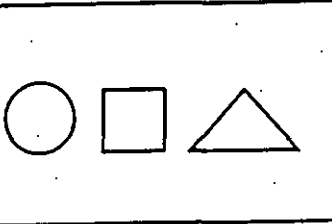
Rodea con un círculo br.

timbre	culebra	breve	alondra
saludar	silbar	labrador	abrir
abrazar	brisa	barco	libro
brocha	bronce	barba	brasa

Rodea con un círculo p-r.

prudente	imprensa	compra	pradera
aprieta	aportar	imprimir	permiso
imparcial	siempre	perdón	reprime
porción	empresa	pregunta	premio

Dibuja lo que te indique cada frase

Rellena el cuadrado con muchas rayas azules	
Pinta de rojo el dibujo que esté a la izquierda	

(Chavarino Cuenca, 1988)

26-1

Elige la contestación adecuada

La niña era muy **salada**.

- Salada significa: ☐ Que tiene más sal de la necesaria
☐ Que tiene mucha gracia

Mi madre sacó la ensalada en una **fuelle**.

- Fuelle significa: ☐ Manantial de agua
☐ Plato grande

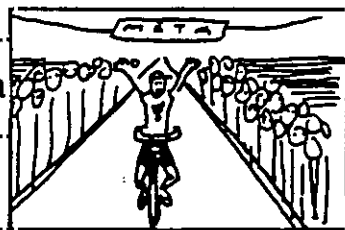
Yo paso todos los días por el **punte**.

- Paso significa: ☐ Movimiento que se hace al andar
☐ Atravesar una cosa

Selecciona la frase que corresponde al dibujo

El ciclista acaba de llegar a la meta en su bicicleta

El ciclista aún no ha entrado en la meta



(Chavarino Cuenca, 1988)

26-1

Completa estas frases

Escuchaba la mientras conducía el coche
 (radio cine televisión)

Como la televisión estaba no podía verla
 (abierta apagada encendida)

Para caminar se puso las en los pies
 (manos guantes botas)

(Chavarino Cuenca, 1988)

*Lee el texto del recuadro. Después, completa lo que falta en el otro.
 (Puedes leer el texto las veces que necesites)*

Paquito vive a cuatro kilómetros de su colegio. Como tiene que estar allí a las nueve, se levanta a las siete y media, desayuna, coge la cartera y sale de casa a las ocho para llegar puntual. Se queda en el colegio hasta las cinco de la tarde, que en invierno ya es casi de noche. Vuelve a casa muy cansado pero feliz y contento.

El colegio de Paquito está a _____ Km. de su casa. Para llegar puntual tiene que salir de casa a las _____ y se levanta a las _____. Tarda en llegar al colegio _____. Paquito come en _____. Por la tarde llega a casa muy cansado pero _____ y _____.

26-1

7ª Sesión: 29 de enero de 1990

Contenido: Grupos tr/dr
r, l, d, n, s y vocales final de palabra
Lectura oral de textos: exactitud y precisión

Desarrollo:

1ª actividad: Fichas que comienzan con las palabras trono y ladrar.

Repartir las dos fichas juntas y explicar lo que se ha de hacer a partir de las instrucciones.

Con estas fichas, se pretende que el niño discrimine visual y auditivamente una serie de palabras que dirá el profesor en voz alta. Se han unido en grupos de dos filas cada uno como se señala en la ficha. De cada grupo se dirá una palabra que el niño debe buscar dentro de las dos filas correspondientes.

El profesor debe ir marcando el ritmo

Palabras seleccionadas (ficha trono)

- 1º grupo -- Subraya la palabra ROSTRO
- 2º grupo -- Subraya la palabra TROPIEZO
- 3º grupo -- TREBOL
- 4º grupo -- TORCER
- 5º grupo -- DESTROZAR

Ficha siguiente (ladrar)

- 1º grupo -- Subraya la palabra TALADRAR
- 2º grupo -- DRAGON
- 3º grupo -- PODRIDO
- 4º grupo -- DARDO
- 5º grupo -- ARDER

2ª actividad: Fichas 3ª (pastor), 4ª (detrás)

Repartir fichas juntas.

Son actividades para fijar la atención del niño en la parte final de las palabras y en los grafemas que normalmente se omiten.

Leer instrucciones y explicar la actividad. Indicar a los niños que vamos a leer marcando claramente los finales. El profesor debe leer las primeras filas remarcándolo claramente y alargando los sonidos (según instrucciones), para que lo noten. Aseguramos que lo entiende y comenzar la actividad pidiendo al niño que lea una fila, a continuación otro ... y así sucesivamente. Procurar que lean especialmente aquellos niños que tienen problemas de omisiones además de otros.

No es necesario acabar las dos fichas, aunque sí conviene leer algo de la 4ª.

Una vez pasados 6/7 minutos, se puede dejar la actividad para pasar a la siguiente.

3ª actividad: Repartir hoja con la lectura "Detrás de las nubes", que se ha de leer en voz alta por un niño mientras el resto lo hacen en silencio y siguiendo la técnica ¡ALTO! ¡Te pillé!, ya descrita y aplicada con palabras (día 22 de enero). Sigue el que descubre el error (pasamos por alto acentos y modulaciones a no ser que algún niño lo descubra y pare la lectura).

El profesor puede contar con un ayudante y se puede ir eliminando a los niños que fallen.

La técnica puede dar mejor resultado si sentamos a los niños en círculo para que todos se vean.

¡Ojo! al título. El que inicie la actividad debe empezar leyendo el título. A veces lo descuidamos.

Si sobra tiempo se vuelve a leer la historia.

4ª actividad: Pasar a la ficha personal los resultados de esta actividad:

Ganadores - Verde
Perdedores - Rojo
No han leído - Amarillo

En próximas actividades similares, solicitar en primer lugar a los niños que aún no han leído - tienen amarillo en los días 22 y 29 de su ficha. Que comiencen el/ellos la lectura.

Nota importante: El día 30 de enero de 1990 reunión del grupo en la E.U. "Santa María" a las 18:15 horas.

Deben traer hojas de control del profesor y una valoración general del plan aplicado. Además de las actividades de discriminación auditiva y visual, y conceptualización verbal que no pasan a la ficha de autocontrol del alumno. Nos interesan fundamentalmente las hojas de los niños que tienen más problemas. En estos casos, traer las fichas relativas a ejercitaciones siguientes:

Fichas 1ª y 2ª del primer día.
Ficha 2ª del segundo día.
Fichas 1ª y 2ª del quinto día.
Fichas control.
Fichas 1ª y 2ª del séptimo día

Ficha 1 (primer día): Discriminación de vocales (a,e,i)
Ficha 2 (primer día): p/q/b/d. Discriminación visual
Ficha 2 (segundo día): Discriminación visual bl-br
Ficha 1 (quinto día): Vocabulario: Sinónimos, Verbos
Ficha 2 (quinto día): Vocabulario palabras relacionadas.
Ficha 1 (séptimo día): Discriminación auditiva
Ficha 2 (séptimo día): Discriminación auditiva

- Subraya la palabra que lea el profesor:

1	trono	tropa	trola	rastró
	pastor	rostro	tronco	tornillo
2	torcer	tropel	tormento	desertor
	tratar	lector	tropiezo	pintor
3	distraído	trampa	trébol	tuerca
	estrecho	tresillo	ternera	ternura
4	tractor	trompeta	trago	torcer
	torno	torpe	potro	patrón
5	astro	tórtola	director	torpe
	retorno	torcaz	destrozar	torpeza

(Textos adaptados de García Nieto y otros, 1984)

29-1

Subraya la palabra que lea el profesor en voz alta.
Una de cada grupo.

{	ladrar	cuadra	pedrea	alondra
	tardar	taladrar	rodar	rapar
{	podar	andar	cardar	rodar
	recordar	dragón	adrede	dardo
{	drama	cuadro	decidir	dormir
	pardo	piedra	podrido	drama
{	dragón	catedral	recordar	nadar
	dardo	cuidar	piedra	remendar
{	taladrador	padrino	madrugar	arder
	padre	dormir	droga	madrina

(Adaptación García Nieto y otros, 1984)

29-1

Lee reforzando los finales. Note importe alargarlos un poco.

pastor	corregir	retroceder
sobrar	cascabel	tranquilidad
crujir	saltar	cordón
recoger	plegar	tiritar
soltar	renegar	ennegrecer
hablar	tropezar	entorpecer

29-1

Lee reforzando los finales. Note importe alargarlos un poco.

detrás	llegar	cristal	consentir	lamentó	decía
todavía	comer	imploró	comprender	cazar	dirigió
saber	consultar	seguía	volvió	mejor	volveré
temblar	través	marchó	trabajar	claridad	repetir
revolvió	preguntar	animal	parecer	asomó	chacal
habitación	durmió	serás	despertar	empezar	esquilaré
sonar	estarán	hablar	bambú.	pasear	reunión
corazón	después	gruñó	podré	debía	ciudad
volver	consiguió	corría	esperar	recién	detrás

29-1

(¡ALTO! ¡TE PILLÉ!)

Detrás de las nubes

Un niño estaba sentado en el bordillo de la acera. Llevaba el pelo caído sobre la frente, tenía las rodillas y los codos llenos de raspaduras y la nariz cubierta de pecas. A ratos su cara era triste y parecía que iba a echarse a llorar. De vez en cuando miraba furioso hacia arriba y decía con rabia:

—Detrás de las nubes. Seguro que está detrás de las nubes. Y ahora sólo me faltaría que lloviese.

Al decir eso, su cara se volvía amenazadora y ceñuda. Luego otra vez se ponía triste y miraba hacia arriba con pena.

—Con lo grande que era. Tan azul y tan redondo y tan brillante. Y con lo que me costó conseguirlo.

Casi asomaban las lágrimas a sus ojos, pero, una semana antes, se había propuesto no llorar y por eso no las dejaba salir.

—Y seguro que lloverá. Este viento es muy malo —suspiró profundamente—. ¡Era tan bonito! Y ahora, detrás de las nubes.

El globo se le había escapado de la mano sin saber cómo. Lo tenía agarrado de la cuerda y andaba muy orgulloso con él, mirando cómo se sostenía, gracioso y leve, en el aire.

Y, de pronto, se había encontrado sin nada en la mano y el globo subía y subía, lo mismo de leve y ágil que antes, igual de azul, igual de redondo, pero cada vez más pequeño y más pequeño. Subía y subía, arrastrando tras sí su rabo de cuerda como si se contonease y quisiera hacerle burla. Subió y subió y desapareció detrás de las nubes.

El niño estaba seguro de que si las nubes se hubiesen quitado de repente, allí habría aparecido su gran globo azul haciéndole muecas, desafiador, como diciendo:

—Ven y cógeme si puedes.



(Rodari, 1973)

29-1

PROGRAMA DE REFUERZO DE LAS DIFICULTADES EN LECTURA ORAL Y SILENCIOSA (BLOQUE II)

Periodo del 31 de enero al 19 de febrero: 9 sesiones

Presentación general:

31 de enero: Lectura silenciosa: Vocabulario y lectura de narraciones breves para responder a preguntas básicas ¿quién? ¿cuándo? ...

2 de febrero: Animación a la lectura: Teatro leído.

5 de febrero: Lectura oral. Pronunciación correcta de palabras con g/j. Discriminación auditiva y visual de palabras con gr/cr, gl/cl en sílabas trabadas y mixtas. Modulación básica del punto.

7 de febrero: Lectura silenciosa: ejercitaciones -frases que signifiquen lo mismo-. Narraciones: contenidos ya tratados mas el ¿por qué?.

9 de febrero: Sesión de control lectura oral y silenciosa.

12 de febrero: Lectura oral: lectura y pronunciación correcta de palabras con y/ll/ch. Lectura de palabras cuidando los finales (d,r,s ...). Modulación de la "coma".

14 de febrero: Lectura silenciosa: Ordenar palabras para formar frase. Ordenar frases para construir una historia. Sirve de repaso a lo trabajado en sesiones anteriores con la narración.

16 de febrero: Sesión de animación a la lectura. "Antes o después" "tiras".

19 de febrero: Lectura oral. Modulación de la "interrogación en frases y textos".

Observaciones:

- En cada sesión no olvidar corregir y reforzar, si se ve necesario, los aspectos de la lectura trabajados en los días anteriores. No es necesario poner una nueva actividad, sino integrarlo dentro de las de esa sesión.
- Explicar siempre las actividades al niño, indicándoles lo que perseguimos con ellas. Informar sobre lo que se hace, por qué, y/o para qué se hace.
- En las actividades de corrección grupal, con que se finalizan muchas de las sesiones, especialmente en las de lectura silenciosa, el profesor debe limitarse inicialmente a dirigir el debate, invitando a los niños a que sean ellos los que "discutan" cual es la respuesta correcta y por qué. Intervenir cuando se desvíen, en caso de conflictos o errores que no detecta nadie del grupo. En este caso, además de decir cual es la respuesta correcta, se debe indicar el procedimiento para hallar la respuesta, es decir, indicar el modo de operar para hacerlo bien. Por

ejemplo, si la pregunta se refiere a los protagonistas, se les indica que hay que buscarlo al principio de la historia, pues es ahí donde normalmente aparecen. Con ello se pretende que el niño conozca estrategias que le faciliten la búsqueda de datos en textos escritos y entre ellas está el que el profesor le de a conocer sus propios modos de operar en las actividades propuestas.

- Durante este periodo los niños sólomente rellenarán la ficha de autocontrol en las sesiones que se refieren a lectura silenciosa -31, 7 y 14 de febrero-. Esta ficha es más cualitativa que la de la etapa anterior. Como podrá observarse, se centra en aspectos de contenido.

Próxima reunión el día 20 de febrero a las 18:15. Deberán traer las hojas de respuesta de cada niño del control del 9 de febrero, así como la hoja de registro de la etapa y de valoración de la misma cumplimentada por el profesor. Pueden adjuntarse, además, aquellas fichas de niños concretos o de toda la clase que se estimen oportunas para un mayor conocimiento de las dificultades individuales y/o colectivas. Ello nos va a permitir fijar el contenido de las sesiones del 21 y 23 de febrero en las que se reforzarán aquellos aspectos de la lectura oral y silenciosa que habiéndose tratado ya, han quedado flojos o no suficientemente cubiertos sus objetivos. La reunión del 20 de febrero, tiene como principal objetivo fijar con cada profesor los aspectos a plantear de nuevo en estas sesiones de "refuerzo del refuerzo". El profesor debe traer para este día una relación de las variables en las que persistan los problemas de aprendizaje lector.

8ª sesión: 31 de enero de 1990

Contenidos: Buscar palabras por el contexto: verbos
 Narraciones: ¿quién? ¿cuándo? ¿dónde? ¿qué?

Desarrollo:

1ª actividad: Lee y elige la palabra que completa mejor la frase

Repartir la ficha y explicar la actividad. Se trata de tachar la palabra que no corresponde.

Una vez cumplimentado por los niños de forma individual, corregir en voz alta, introduciendo todas aquellas explicaciones que se consideren necesarias: construcción gramatical, tiempos verbales, etc.

2ª actividad: El objetivo de esta actividad al igual que las de los días 7 y 14 se centra en dotar al niño de estrategias que le faciliten la búsqueda de datos en textos narrativos. Indirectamente, vamos a tratar de que el niño conozca el tipo de información que se transmite en una narración y la estructura que se sigue normalmente en su presentación. Se pretende también que el niño se vaya iniciando en la lectura activa, lectura que parte de la interrogación para dirigir la búsqueda de datos.

Se puede iniciar la actividad explicando que al leer siempre hemos de tratar de comprender lo que nos dicen. Siempre nos dicen algo que hay que buscar. Poner ejemplos de palabras y frases (ej. Si leo amarillo -un color-, en la frase "el tigre asiático corre por el bosque", penúltima de la ficha anterior, me dicen ¿quién? ¿qué hace? ¿dónde lo hace?; si me dan dos frases seguidas me dirán más cosas, etc).

Hecha esta introducción, se reparte la ficha (A María) y se explica la actividad. Un niño puede leer en voz alta las instrucciones explicándola seguidamente el profesor. Antes de leer la historia, se les debe indicar las preguntas que tienen que contestar, el protagonista, cuándo y dónde acontece la historia, qué pasa en ella.

Se hace el primer texto en voz alta. El profesor va anotando en la pizarra (folio para los de refuerzo en pequeño grupo), las respuestas, explicando cómo y dónde las busca. Incidir en las cosas que tenemos que comprender en las historias que se leen ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿qué?.

Entregar la 2ª ficha (la abuela Opalina). Pedir a los niños que la hagan. Corregir en situación grupal.

Si viene al caso, se puede hacer notar a los niños que este texto es algo más difícil que el anterior, porque las preguntas no coinciden con el orden que aparece en la historia

En esta sesión se pueden destacar como ideas fundamentales el contenido que aparece en los textos narrativos y el orden en que se presenta.

Actividad final: Entregar la ficha de autocontrol y pasar los resultados de la lectura del texto la abuela Opalina. En este caso, deben ir pregunta por pregunta, tal como se refleja en la ficha.

Indicarles que no la pierdan, pues el miércoles próximo también se va a llenar para poder ver como se va progresando y en lo que tenemos que esforzarnos más.

LEE Y ELIGE LA PALABRA QUE COMPLETA MEJOR LA FRASE

La bicicleta de Juan ~~-fue-~~^{era} preciosa

Los conejos ~~-saltad-~~^{saltaban} entre los arbustos

Ayer fue cuando ~~--habrá--~~^{había} un examen

El muchacho estaba ~~--mirar-~~^{mirando} la pelea

Carlos no ~~--tener-~~^{tenía} miedo de los lobos

El tigre asiático ~~-correr-~~^{corre} por el bosque

En el patio se ~~-jugar-~~^{juega} un partido de baloncesto

31-1

LEE EL TEXTO Y ESCRIBE EN EL CUADRO DE ABAJO LA RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE TE HACEN

A María le gustan los animales. Un día fué a una granja montada en su bicicleta. Cuando llegó allí, - encontró un conejito que no tenía mamá. María se lo llevó a casa.

¿quién?	¿cuándo?	¿dónde?	¿qué sucede?

31.1

LEE EL TEXTO Y ESCRIBE EN EL CUADRO DE ABAJO LA RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE TE HACEN

La abuela Opalina es mayor como todas las abuelas, pero no es vieja. Vive en un pueblo entre montañas y - los días de fiesta lleva vestidos largos hasta los pies y en los zapatos lleva hebillas plateadas que le brillan mucho.

¿quién?	¿cuándo?	¿dónde?	¿qué sucede?

31-1

9ª sesión: 2 de febrero de 1990

Contenido: Teatro leído - lectura dramatizada.

El objetivo principal de esta actividad es motivar la lectura. Leemos y nos divertimos; somos actores.

Los alumnos actuarán en equipo y participarán también los integrados en clases donde se realice refuerzo en pequeño grupo. Los equipos con cinco miembros no tienen dificultad para el reparto de papeles; cuando son seis los componentes, uno de ellos puede hacer de director de escena y apuntador. Así participarán todos sus miembros.

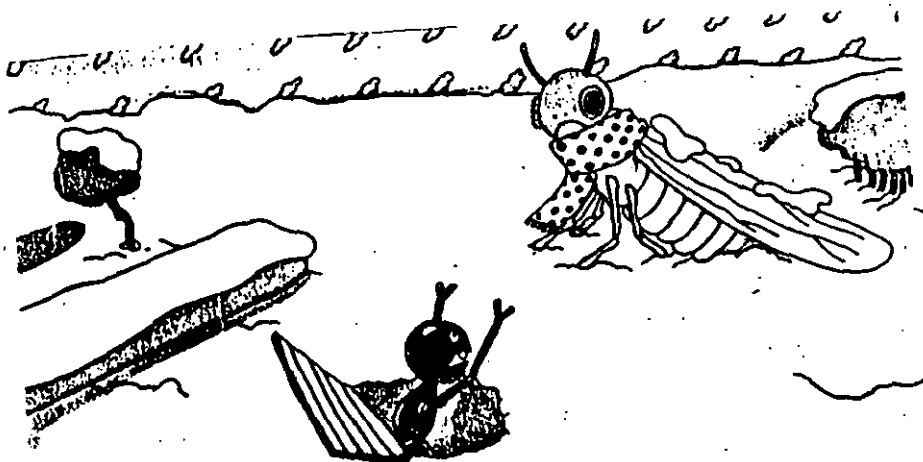
La duración de la sesión es variable y depende del número de equipos, pues todos leen la obra y son valorados por sus compañeros.

Los equipos pueden distinguirse por números, colores o nombres elegidos por sus componentes.

Entregada la obra a los equipos y previa presentación de lo que tienen que hacer, se dejarán unos 10 minutos para que preparen la lectura y repartan los papeles: narrador 1º, 2º ... (El apoyo del profesor evitará las discusiones).

Sorteado el orden de actuación, se inicia la lectura. Los actores estarán sentados en cinco mesas que habrán puesto en semicírculo de cara a los espectadores. En cada mesa debe ponerse una tira de cartulina con el nombre del personaje que representa, de forma que puedan leerlo los espectadores.

Al terminar la lectura, cada equipo es valorado por los restantes. La puntuación puede hacerse en la escala de 1 a 10.



NARRADOR. 1

Las hormigas viven en grupos de gran número de individuos. Nos dan ejemplo de laboriosidad. Se cuenta que en cierta ocasión, cosa muy rara, vivían juntas sólo dos hormigas. Era en invierno. Hacia mucho frío y una de ellas, frotándose las manos para entrar en calor, dijo a su compañera:

HORMIGA 1.ª

¿Te has fijado, amiga, el frío que hace? ¡Vaya inviernos!... Y que va durando, ¿eh?...

HORMIGA 2.ª

Es verdad. Yo no sé cuándo va a terminar... Ya tengo ganas.

HORMIGA 1.ª

Menos mal que yo trabajé de lo lindo en el verano y me preparé dos habitaciones para almacenar granos, semillas y gusanillos hasta que llegara la primavera, qué si no...

HORMIGA 2.ª

Yo también puedo resistir, pues aún me quedan provisiones. No me preocupa que el invierno sea largo y tan frío. Creo que me sobra comida, aunque el invierno sea largo.

NARRADOR. 2

Mientras las dos hormigas hacían sus labores de limpieza y charlaban, por el campo adelante camina, muy despacio, una cigarra muerta de hambre. Ve la casa de las dos hormigas y se atreve a llamar.

CIGARRA

¡Tan, tan, tan!...

NARRADOR. 1

Desde dentro contestan sin abrir la puerta.

HORMIGA 1.ª

¿Quién llama?

CIGARRA

¡Soy yo! ¡La cigarra, vuestra amiga! ¡Abridme un poquitin!

2-2

HORMIGA 1.ª

¿Y qué quiere nuestra amiga, la cigarra?

CIGARRA

Estoy muerta de frío. Tengo hambre. Hace cuatro días que no he comido nada. ¡Abridme pronto!

HORMIGA 2.ª

¿Cómo decías? No te oí bien.

CIGARRA

Sí, amigas, que llevo muchos días sin comer. Estoy en los huesos. ¡Y con este frío!... ¿No tenéis algo que os sobre? ¡Un granito de trigo, algo de cebada, un gusanillo, algo... cualquier cosa...!

HORMIGA 1.ª

Aquí nunca sobra nada. Trabajamos mucho durante el verano almacenando comida para estos días de nieve y de hielo. Ya sabes que con este tiempo no podemos salir de casa.

NARRADOR . 2

Por fin, una de las hormigas abre un poquito la puerta y contesta a la cigarra, sin dejarla que entre.

HORMIGA 2.ª

Espera, espera un poquito que voy a consultar.

NARRADOR . 1

La cigarra, casi llorando, se pone muy humilde. Quiere hacerse amiga de las dos hormigas. Puede ser que así consiga algo de comer y habla con voz muy halagadora:

CIGARRA

Sí, ya sé que vosotras sois muy trabajadoras. Y que no os tomáis un día de descanso ni en primavera ni en verano. Pero también sé que sois muy generosas. Por eso he venido a vuestra casa. Estoy segura que me daréis algo para comer.

HORMIGA 2.ª

¿Pero es verdad que no tienes nada, nada? ¿Pues qué hiciste en el verano mientras nosotras trabajábamos?

CIGARRA

¡Ah! No vayáis a creer, ni por un momento, que estuve mano sobre mano, sin hacer nada. No, no; nada de eso. En el verano canté sin cesar a los cuatro vientos. Cantaba a todos los transeuntes. Cantaba para todos y todos los días, de la mañana a la noche.

HORMIGA 1.ª

¿Con que pasaste el verano cantando? ¡Vaya, no está mal! Pues, ¿sabes lo que puedes hacer ahora?

CIGARRA

¡No! Dime, ¿qué puedo hacer?

HORMIGA 1.ª

Pues bailar todo el invierno. Ya llegará el verano y volverás a cantar a los cuatro vientos a todos los caminantes.

HORMIGA 2.ª

También puedes hacer otra cosa: mira a ver si te pagan esos señores caminantes a quienes cantas y puedes seguir dando conciertos.

CIGARRA

No me quedan fuerzas para eso. ¡Ay, pobre de mí! Con lo que me gusta cantar y tocar!...

NARRADOR .2

*Al ver que no consigue nada y que además parece que se ríen de ella, da media vuelta y, andando a la pata coja, se va.
La hormiga primera al ver que la cigarra se marcha tan triste y muerta de hambre, compadecida de ella, la llama:*

HORMIGA 1.ª

Ven, cigarra. Tengo miedo de que te puedas morir en el camino. Entra, entra en nuestra casa. Te daremos algo para que comas. Pero no olvides una cosa: Que quien de joven no ahorra, de viejo se muere de necesidad.

2-2

10ª sesión: 5 de febrero de 1990

Contenidos: g-j y grupos silábicos gr-cr; gl-cl
Modulación básica: el punto

Desarrollo:

1ª actividad: Se entrega la ficha al niño (gamo, jamón) y se explica la actividad. Se trata de leer palabras con g-j, notando la diferencia en la pronunciación. El profesor va diciendo palabras que los niños repiten en voz alta con la mano puesta en la garganta, para percibirlo mejor (jamón, gamo; majo, mago; jaula, guapa ...) A continuación se pide a un niño que lea por pares, primera y segunda columna, de arriba a abajo. Leídas las cuatro primeras filas, se pide a otro que continúe con las tres/cuatro filas siguientes y así sucesivamente. Terminado el primer par, pasar al segundo grupo (majo, mago) y seguir como antes.

Para mantener a todos los niños atentos, conviene que el cambio lo señale el profesor al azar, sin seguir ningún orden preestablecido.

Leídas todas las palabras, puede procederse a repetir aquellas que han sido mal leídas, haciéndoselo notar a los niños.

2ª actividad: Entregar fichas (clavo, clama ...) y explicar la actividad partiendo de la lectura de las instrucciones. Se trata de subrayar palabras que dice el profesor en voz alta. Se han unido en grupos de dos filas; de cada grupo se dirá una palabra que el niño debe buscar dentro de las dos filas correspondientes.

Palabras a indicar:

- 1º grupo: CALVA
- 2º grupo: CERDO
- 3º grupo: ESCLAVA
- 4º grupo: COL
- 5º grupo: GRAMO
- 6º grupo: REGLETA

3ª actividad: Entregar fichas juntas.

En esta actividad se comienza a trabajar con la modulación del punto.

Empezar resaltando la importancia del punto que supone siempre una pausa. Decir a los niños que para que se fijen bien en el punto, van a señalar de rojo todos los puntos del primer texto (amanece). A continuación el profesor debe leerlo con voz clara y marcando claramente los puntos (puede contar por lo bajo hasta cuatro 1, 2, 3, 4). Los niños mientras tanto, deben hacerlo en silencio.

A continuación, leen todos juntos en voz alta el texto. ¡todos a una! ¡nadie puede descolgarse!. El profesor debe marcar el ritmo, leyendo con los niños con voz clara y pausada.

Se leerá después el otro texto. Previamente deben indicar a los niños que ahora hay que fijarse muy bien, pues los puntos ya no se han coloreado; se trata de leer como viene en los libros. Lee un trozo el profesor y pide seguidamente a un niño que continúe leyendo*. Leídas dos o tres frases, se pide al azar a otro, que continúe, y así, hasta terminar. Si sobra tiempo, puede leerse otra vez por otros niños.

El segundo texto da pie para comentar que también debemos hacer una pausa en las comas, pero que esto lo practicaremos otro día.

Observación: Si se observa que los niños no hacen bien la pausa, se les puede decir que cuenten en bajito para ellos hasta cuatro (1, 2, 3, 4) al llegar a un punto, continuando después. Demos-trárselo a los niños y decirles que a veces los mayores lo hacemos así para hacerlo mejor. Practicar y reanudar la lectura.

LEE, PRONUNCIANDO BIEN Y NOTANDO LA DIFERENCIA

1		2	
gamo	Jamón	majo	mago
paja	paga	gato	jato
gorra	Jarra	jarro	gorro
jersey	geranio	genio	jerez
arrojo	agarro	ajustar	apagar
gigante	Jirafa	jinete	gitano
jota	gota	goloso	jugoso
tejer	coger	joven	golpe
gabardina	Jabalina	girasol	guitarra
jaula	guapa	guerra	Juerga
guitarra	guijarro	Jabalina	guijarro

5-2

- Subraya la palabra que lea el profesor. Una por grupo.	{	clavo	calma	calva
	{	calvo	clava	clara
	{	credo	cerdo	cerco
	{	carne	cromo	cardo
	{	esclava	reclama	clama
	{	calmar	calamar	exclamar
	{	golpe	alegre	pegar
	{	golf	gol	golpear
	{	grano	grano	gremio
	{	generoso	gracioso	goloso
	{	regla	regala	regleta
	{	bicicleta	regleta	triciclo

5-2

- Escucha a tu profesor mientras lees en voz baja.
- Fíjate como descansa en los puntos.

Amanece. El-sol asoma su cara adormilada. La niebla desaparece con prisa. La campiña empieza a sonreír. Es primavera.

Doña rana, madrugadora, se frota los ojos. Es temprano para iniciar el concierto. A su lado, un grillo pule sus alas. También cantará cuando el sol entibie el aire. Los más perezosos aprovechan los últimos minutos. Pronto terminará la calma.

5- 2.

- Lee, marcando bien los puntos.

Mi padre no ha llegado. Llegaré a las tres o las cuatro de la mañana. Me voy arriba a mi cuarto. Leo a Salgarí. Se descarga la lluvia como una catarata. En un minuto la noche y la lluvia cubren el mundo. Allí estoy solo y en mi cuaderno de aritmética escribo versos. A la mañana siguiente me levanto muy temprano. Las ciruelas están verdes. Salto los cerros. Llevo un paquetito con sal. Me subo a un árbol, me instalo cómodamente, muerdo con cuidado una ciruela y le saco un pedacito, luego la empapo con sal. Me la como. Así hasta cien ciruelas. Ya lo sé que es de masiado.

5- 2

11ª sesión: 7 de febrero de 1990

Contenido: Frases que signifiquen lo mismo
Narraciones. Lo anterior incluyendo ¿por qué?

Desarrollo:

1ª actividad: Enlazar frases que signifiquen lo mismo.

Explicar la actividad a los niños una vez entregadas las fichas y el modo de proceder para hacerlo bien. Pueden leer primero las tres frases que se exponen a la izquierda y buscar en la columna de la derecha la que signifique lo mismo. Cuando lo encuentren deben poner una raya que las enlace. Ya se ha iniciado el primer ejercicio.

Una vez cumplimentada la ficha, corregir en voz alta explicando aquellos aspectos de vocabulario, formas de decir algo, etc. que no esten claros, así como el modo de resolverlo para hacerlo bien.

2ª actividad: Textos narrativos. Además de las preguntas ya conocidas deben contestar también al ¿por qué?

Se puede comenzar la actividad recordando a los niños las cosas que nos suelen contar en una historia: protagonistas, el lugar y el tiempo en el que suceden, lo que pasa. Se les dice que a veces pasan varias cosas y además nos cuentan ¿por qué suceden?. "Hoy hay que buscar más cosas".

Se hace en voz alta la ficha del buho, explicando cómo buscamos las respuestas. Incidir como en esta historia lo primero que nos dicen es dónde vive el protagonista, lo que hace y por qué lo hace. Diferenciar bien estos aspectos:

<u>¿qué sucede?</u>	<u>¿por qué?</u>
- Cantar a la luna	
- Ponerse afónico	- De tanto cantar
- Ponerse bueno	- Tomó unas aspirinas

Dar a continuación la historia "el rey que quiso hacer un nuevo palacio", para que los niños respondan a las preguntas de modo individual. Una vez hecho, se pasa a corregir grupalmente la actividad, destacando claramente los aspectos que nos interesan y cómo los buscamos. Hay dos cosas que suceden con su justificación:

<u>¿quién?</u>	<u>¿dónde?</u>	<u>¿qué sucede?</u>	<u>¿por qué?</u>
- Un rey	- de un país	- Hacer un palacio nuevo	- Era viejo
		- Llamó a los arquitectos	- Para recoger ideas.

Meter a los niños en el coloquio. Buscar siempre las razones que les llevan a contestar y si creen que lo han hecho bien. Deben justificar siempre las respuestas.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol los resultados de la actividad 2 sobre el texto del rey.

Enlazar las frases que tengan el mismo significado

Me bebo una limonada	Me encantan los pasteles
No me gustan las sopas	Me tomo un refresco
Me gustan los dulces	Detesto los caldos

Cortaba el césped	Se cepillaba la boca
Oía las canciones	Escuchaba las coplas
Se limpiaba los dientes	Segaba las hierbas

7-2

(Chavarino Cuenca, 1988)

Enlazar las frases que tengan el mismo significado

El maestro está en la clase	El doctor me sanó
El conductor llevó el coche	El piloto condujo el automóvil
El médico me curó	El profesor está en el aula

Iré al colegio andando	Me iré a dormir dentro de poco
Quiero acostarme pronto	Desayunaré ahora mismo
Voy a tomarme el desayuno	Voy a ir caminando a clase

7-2

(Chavarino Cuenca, 1988)

LEE EL TEXTO Y CONTESTA EN EL CUADRO DE ABAJO A LAS PREGUNTAS QUE TE HACEN.

En un árbol vivía un buho que cada noche cantaba a la luna. Se puso afónico de tanto cantar. Encontró unas aspirinas en unas estanterías. Se puso bueno.

¿quién?	¿dónde?	¿cuándo?	¿qué sucede?	¿por qué?

7-2

EL REY QUE QUISO HACER UN PALACIO NUEVO

El rey de cierto país, viendo que su palacio estaba ya muy viejo, quiso hacer uno nuevo. Así que, lo primero que hizo, fue convocar a los arquitectos del reino con el fin de que le diesen ideas para su construcción.

¿quién?	¿dónde?	¿qué sucede?	¿por qué?

7-2

Control quincenal:

Las actividades que incluimos en este control pueden permitirnos ver el progreso de los niños en algunos de los aspectos planteados en sesiones anteriores.

De acuerdo con los objetivos marcados en este periodo, nos interesa fundamentalmente comprobar si el niño sabe buscar la información que se transmite en textos narrativos, si el conocimiento de la estructura de esta información le hace ser más ágil y eficaz en la búsqueda y si va interiorizando el esquema narrativo y el tipo de preguntas que debe plantearse ante un cuento, una historia, para habituarse a hacer una lectura activa. Nos interesa también controlar la situación actual en lectura oral -exactitud, precisión y nivel lector dominante-, tanto en la lectura de textos como en la de palabras con los grupos silábicos hasta ahora tratados.

La sesión tiene dos partes que pueden plantearse de modo simultáneo:

- Lectura silenciosa (dos folios) a cumplimentar de modo individual por cada niño.
- Lectura oral: grabada en magnetofón y aplicada sólo a los niños impares de la lista en las clases de refuerzo grupal. A todos en las de individual.

Desarrollo: Entregar los dos folios de lectura silenciosa juntos. Dar hacia arriba el que comienza con la lista de palabras para buscar las que se dicen. El otro deben repartirlo boca abajo. Pedir a los niños que pongan claramente el nombre y los apellidos, así como el colegio y la fecha y explicarles lo que deben hacer en el primer folio. En la primera parte, se trata de rodear con un círculo el grupo silábico que se les dice; en la segunda, deben leer primero el texto, hacerse preguntas y contestarlas en el cuadro.

Decirles que una vez hayan terminado este folio, lo pongan boca abajo y que contesten al siguiente, para lo cual ellos tienen que leer las instrucciones y hacer lo que les manden sin olvidarse de poner el nombre al principio. Se les debe decir que antes de pasar al segundo folio, (la historia del cuervo y la lechuza), pueden repasar si quieren el primero, pero que una vez hayan comenzado a contestar el segundo, no pueden volver al anterior, que deberá estar boca abajo hasta que lo recoja el profesor. Es muy importante seguir esta norma, de lo contrario, la historia del cuervo y la lechuza con el esquema de las preguntas a hacerse, les da pistas para preguntarse en el texto anterior, en el que nos interesa fundamentalmente ver si el niño ha captado el tipo de preguntas que se puede formular.

No deben ayudar al niño. Intervenir sólo cuando no entienda lo que deben hacer; no dar más información de la necesaria para poder responder a lo que se pide.

Lectura oral: Mientras los niños hacen por sí solos las actividades de lectura silenciosa, se puede ir llamando a los niños de uno en uno para grabar su lectura en el magnetofón. Buscar un rincón de la clase que permita hacerlo sin molestar a los demás e invitar a los niños a que lean bajo, con el tono suficiente para que se grave su voz en el magnetofón.

Para aplicar esta prueba, debe comenzarse dando el texto "el cazador sin suerte", y pedir al niño que lo lea lo mejor que pueda. El profesor debe ir anotando mientras tanto en la hoja de registro los errores que percibe, de acuerdo con los símbolos adjuntos, y el nivel lector dominante (silábico, medio, temático, superior), de acuerdo con la clave que también se incluye. Controlar igualmente la modulación básica, puntos fundamentalmente. Pasado un minuto de lectura se le dice "muy bien" "ya" y se entrega la lista de palabras pidiéndole que las lea de izquierda a derecha y de arriba abajo (señalar). Anotar en la hoja de registro los errores que se perciben.

Al finalizar un niño, se llama a otro y se aprovecha para resolver posibles dudas (comprensión de instrucciones), y vigilar la marcha de las actividades de lectura silenciosa.

Nos interesa que observen y nos comenten en la ficha de seguimiento, si los niños se muestran más o menos ágiles en las tareas de comprensión de las dos historias, así como si el hecho de presentarles la segunda en un cuadro distinto al que se ha venido practicando en clase puede haber incidido en los resultados.

PAUTAS DE SEÑALIZACION PARA LOS ERRORES DE LECTURA ORAL

- ADICION Y SUSTITUCION DE LETRAS, SILABAS Y PALABRAS: Angulo interior y encima la cosa añadida o sustituida

✓ Ejemplo: José llamo^{ba} al d^edo ...

(Se consideran sustituciones los errores de pronunciación)

○ - OMISION DE LETRAS, SILABAS, PALABRAS O ACENTOS: En acentos se pone donde lo ha omitido (en pequeñito cerrando el acento cuando está claro y no acentúa otra sílaba.

- Ejemplos: José llamó (al) perro ... José ... perro

~ - ALTERACION DE LETRAS, SILABAS, PALABRAS O ACENTOS: Se marca cuando cambia de orden-altera-las letras o acentúa otra sílaba.

Ejemplo: Dice (spil) en lugar de los

- REPETICION DE LETRAS, SILABAS O PALABRAS: La raya debe recoger lo que es objeto de repetición. Se pone una raya por cada repetición. Y cuando la repetición es para corregir se cruza (—+—)

Ejemplos: José llamó llamó Perro^d
+ —+—

- UNION DE CONTEXTOS (SILABAS O PALABRAS DIFERENTES

✓ Ejemplo: José llamó al perro

- PARADAS, CORTES, VACILACIONES

| Ejemplos: llamó ... llamó | al perro

NIVEL GENERAL DE LECTURA ORAL

<u>PRELECTOR</u> (No sabe leer o inicia lectura)	0-0	No sabe leer
	0	Sabe leer algunas sílabas o palabras pero desconoce el resto.
<u>INFERIOR O SILABICO</u> (Lectura a golpe de sílabas: los-pe-ces-vi-ven)	1/4	Separa las palabras medias por sílabas. Dificultad para leer de algunas sílabas.
	1/4	Domina la lectura por sílabas. Lee enteras algunas palabras.
<u>MEDIO O LEXICO</u> (Lectura a golpe de palabras: los-peces-viven)	1/2	Lee por palabras. Rompe algunas palabras difíciles.
	1/2	Lee por palabras y, a veces, por grupitos de 2/3 palabras. Puede detenerse y romper algunas palabras.
<u>SUPERIOR O TEMATICO</u> (Lectura por frases y conjuntos)	3/4	Lee frases cortas rompiendo alguna larga (2 ó mas mal). Rompe alguna palabra difícil.
	1	Lectura por frases y apropia da. Cabe hasta un corte mal hecho

MODULACION LECTORA A (Básica)

SE PUNTUA A RAZON DE 1/4 POR CUESTION BIEN HECHA

- Refuerza las sílabas acentuadas (0,10 si tiene 1/2 errores)
- Marca de alguna manera los puntos (" " " ")
- Marca de alguna manera las comas (" " " ")
- Marca de alguna manera la admiración e interrogación (0,10 si hay que poner dos y sólo se pone uno)

MODULACION LECTORA B (Superior)

- 1 .. Da expresividad al texto leído diferenciando los puntos de las comas y modulando las frases con interrogantes y signos de admiración.
- 3/4. Idem pero con alguna zona de parones, cortes o atonía
- 1/2. Da expresividad a algunas frases enteras con posibles errores y olvidos en las otras.
- 1/4. Da expresividad a algún conjunto de palabras.

Alumno _____

Colegio _____ Fecha _____

ENCERRAR EN UN CÍRCULO LA SILABA IGUAL A LA DE LA MUESTRA

<u>Ang</u> les:	Rogelio degenerado	contable quiso	congelar aplicar	guerra seguir	queso angélico
<u>gr</u> avedad:	Jamón grande	grano graduado	gamo logra	grato lacra	raqueta seguir
<u>cr</u> edo:	carne coma	creer regla	cuatro creta	corto cartulina	credulidad crema
<u>ll</u> ave:	loma llano	yate sala	llama llavero	limón callando	sale llaga
<u>ch</u> ino:	clave chicle	chimenea querer	charco hielo	clase cachito	chiripa declarar
<u>la</u> na:	lama mágico	luna nación	nata madrina	memo finalizar	lama llamó

LEE EL TEXTO Y ESCRIBE EN EL CUADRO DE ABAJO LA RESPUESTA
A LAS PREGUNTAS QUE TE HAGAS TU MISMO.

En una seta pequeña y moteada vivía un enanito con gorro grande y rojo. Era amigo de todos los animales del bosque. Un día se levantó muy temprano y salió a pasear. Encontró un conejo que tenía la patita metida en una trampa. Se acercó, y con mucho cuidado, se la sacó.

--	--	--	--	--

C- 9-2

ALUMNO _____

COLEGIO _____ FECHA _____

LEE EL TEXTO Y ESCRIBE EN EL CUADRO DE ABAJO LA RESPUESTA A LAS PREGUNTAS QUE TE HACEN

Hace muchos años en la tierra de los esquimales, vivían una lechuza y un cuervo, los dos eran muy amigos. El cuervo hizo un vestido blanco y negro para la lechuza, y la lechuza, a su vez, pensó corresponderle.

(Texto cifr. en Miranda Casas, 1988)

¿quién?	_____
¿cuándo?	_____
¿dónde?	_____
¿qué sucede?	_____

CON LÁPIZ ROJO, PON LOS PUNTOS DONDE DEBERÍAN ESTAR.
--

CHAPETE

Chapete es un muñeco de trapo. Su figurilla resulta bastante cómica. Es bajito y rechoncho como una pelota. Sus ojos son redondos como los de las lechuzas. Su pelo imita al estropajo y en la mejilla izquierda tiene un lunar pintado.

C- 9-2

(Texto cifr. en M.E.C., 1980)

EL CAZADOR SIN SUERTE

José tomó la escopeta y se fue a cazar. Pronto vio una liebre que saltaba de unas matas y corría por un campo. Cargó la escopeta, apuntó y apretó el gatillo. Pero la escopeta dijo: "¡Pum!" con voz verdaderamente humana, y en lugar de disparar la bala lejos, la dejó caer al suelo. José la recogió y se la quedó mirando asombrado. Luego observó atentamente la escopeta, que parecía la misma de siempre, pero que en lugar de disparar había dicho "¡Pum!" con una vocecilla alegre y vivaz. José examinó también dentro del cañón, pero, vamos, ¿cómo podía haber alguien escondido allí? Realmente, dentro del cañón no había nada ni nadie.

Volvió a cargar la escopeta con mucho cuidado y miró a su alrededor. Y José disparó. Pero la escopeta dijo: "¡Bang!", como los niños cuando leen tebeos. Y añadió un ruidito que parecía una risita.

(Rodari, 1973)

casa	dado	gato	pala	bandeja
ojos	ayer	andar	unir	acabar
barco	silbar	pardo	portal	faltar
cabra	premio	blanco	tabla	rastros
marfil	flauta	fútbol	chiflado	disfraz
trébol	dragón	rostro	cuadro	trotar
crema	clase	gracias	gladiolo	garza
llamar	chicle	yema	tachón	yate

C. 9-2

Nombre.....Edad.....
Colegio.....Fecha.....

El cazador sin suerte

José tomó la escopeta y se fue a cazar. Pronto vio a una liebre que saltaba de unas matas y corría por un campo. Cargó la escopeta, apuntó y apretó el gatillo. Pero la escopeta dijo: "¡Pum!" con voz verdaderamente humana, y en lugar de disparar la bala lejos, la dejó caer al suelo. José la recogió y se la quedó mirando asombrado. Luego observó atentamente la escopeta, que parecía la misma de siempre, pero que en lugar de disparar había dicho "¡Pum!" con una vocecilla alegre y vivaz. José examinó también dentro del cañón, pero, vamos, ¿cómo podía haber alguien escondido allí? Realmente, dentro del cañón no había nada ni nadie.

Volvió a cargar la escopeta con mucho cuidado y miró a su alrededor. Y José disparó. Pero la escopeta dijo: "¡Bang!", como los niños cuando leen tebeos. Y añadió un ruidito que parecía una risita.

Observaciones:

Tipo de lectura:

Modulación de pausa y acento:

Err. total

○ Omis.

✓ Adic.

✗ Sust.

~ Alter.

↺ Un/dis

Repet.

| Parada

casa-dado-gato-pala-bandeja/ojos-ayer-andar-unir-acabar/
barco-silbar-pardo-portal-faltar/cabra-premio-blanco-table-rastro/
marfil-flaute-fútbol-chiflado-disfraz/trébol-dragón-rostro-cuadro-trotar
crema-clase-gracias-gladiolo-garza/llamar-chicle-yema-tachón-yate/

13ª sesión: 12 de febrero de 1990

Contenido: ll/y/ch; n/r/l/d/ ... (finales)
Modulación básica: coma

Desarrollo:

1ª actividad: Leer sin equivocaciones ¡te pillé!.

Repartir ficha (chiva, llueve ...) y explicar a los niños que se trata de leer bien sin equivocarse, siguiendo la estrategia de ¡te pillé!, ya practicada.

Comenzar con los niños que en días anteriores no hayan leído en voz alta.

2ª actividad: En esta actividad se trata de leer bien, cuidando los finales. Ver explicación del 29 de enero, actividad 2ª. Utilizar la misma técnica.

3ª actividad: (Fichas "el hombre de gris").

En esta actividad, se introduce a los niños en la modulación de la "coma". Puede iniciarse recordando la actividad del lunes anterior, en la que se trataba de leer sin pararse hasta los puntos.

Colorear las comas (ficha 3ª) y poner la cinta en el magnetofón; decir a los niños que deben imitar en voz baja la voz que oyen, según instrucciones de la ficha. Una vez que se ha oído la cinta, se comenta con los niños las diferencias que han percibido en la modulación del punto y de la coma (más largo, menos largo; baja un poco el tono, se mantiene; cierra una frase, corta la frase ...). Invitar a que sean los niños los que digan inicialmente esas diferencias, en caso contrario, explicárselo. Leer de nuevo un párrafo marcando las pausas. Se puede contar por lo bajo hasta cuatro en el punto, hasta dos en la coma.

Repartir a continuación el mismo texto en letra pequeña y pedir a algún niño que inicie la lectura, marcando adecuadamente las pausas. Una vez que ha leído un rato, solicitar a otro niño que siga ... de modo sucesivo.

Para finalizar, leer todos al mismo tiempo (nadie puede quedarse descolgado) la primera parte. Se trata de practicar la estrategia ¡todos a una!.

Atiende al final de la palabra. Pronuncia bien.

como	comes	comed	comer	comen
beber	beberé	bebes	beben	bebo
tocar	tocaré	tocad	tocó	tocan
jugar	Jugamos	Juegan	Juego	Jugaré
brilla	brillar	brillará	brillad	brillan
clavar	clavó	clavad	clavan	clavas
chillar	chillé	chillas	chillan	chillad
pintó	pintaré	pintarás	pintan	pintar
cantar	cantas	canté	cantad	cantan

12-2

Lee sin equivocaciones
¡Te pillé!

chiva	llueve	coche	calla
llave	chino	fachada	fallada
chiquillo	chillido	estuche	escuche
llama	chata	chófer	facha
martillo	machaco	llanto	chato
chaqueta	galleta	llover	chillar
techar	tallar	tacho	tallo
micho	milla	chaqueta	galleta

12-2

Hombrecito vestido de gris

Había una vez un hombre que siempre iba vestido de gris. Tenía un traje gris, tenía un sombrero gris, tenía una corbata gris y un bigotito gris. El hombrecito vestido de gris hacía cada día las mismas cosas. Se levantaba al son del despertador. Al son de la radio, hacía un poco de gimnasia. Tomaba una ducha, que siempre estaba bastante fría, tomaba el desayuno, que siempre estaba bastante caliente, tomaba el autobús, que siempre estaba bastante lleno, y leía el periódico, que siempre decía las mismas cosas. Y, todos los días, a la misma hora, se sentaba en su mesa de la oficina. A la misma hora. Ni un minuto más, ni un minuto menos.

Todos los días igual. El despertador tenía cada mañana el mismo zumbido. Y esto le anunciaba que el día que amanecía era exactamente igual que el anterior. Por eso, nuestro hombrecito del traje gris, tenía también la mirada de color gris. Pero nuestro hombre era gris sólo por fuera. Hacía adentro... ¡un verdadero arco iris! El hombrecito soñaba con ser cantante de ópera. Fantoso. Entonces, llevaría trajes de color rojo, azul, amarillo... trajes brillantes y luminosos. Cuando pensaba aquellas cosas, el hombrecito se emocionaba. Se le hinchaba el pecho de notas musicales, parecía que le iba a estallar.

A2-2

~ Imito, leyendo en voz baja,
la voz que oyes. Fíjate en
las pausas.

Había una vez un hombre que siempre iba vestido de gris. Tenía un traje gris, tenía un sombrero gris, tenía una corbata gris y un bigotito gris. El hombrecito vestido de gris hacía cada día las mismas cosas. Se levantaba al son del despertador. Al son de la radio, hacía un poco de gimnasia. Tomaba una ducha, que siempre estaba bastante fría, tomaba el desayuno, que siempre estaba bastante caliente, tomaba el autobús, que siempre estaba bastante lleno, y leía el periódico, que siempre decía las mismas cosas. Y, todos los días, a la misma hora, se sentaba en su mesa de la oficina. A la misma hora. Ni un minuto más, ni un minuto menos.

12-2

(Texto de F. Alonso, 1983: "El hombrecito vestido de gris"
Madrid, Alfaguara)

14ª Sesión: 14 de febrero de 1990

Contenido: Ordenar palabras para formar frases.
Ordenar frases para construir una historia.

Desarrollo:

1ª actividad: Ordenar palabras para formar frases.

Presentar la actividad a los niños de forma motivadora. Se trata de ordenar palabras "que se han vuelto locas" y están desordenadas. En las tres últimas no tienen que escribir la frase ordenada, sino hacer lo que les dice la frase.

Cumplimentada la actividad, se procede a corregirla. Adoptar la estrategia la caza de la frase pirata!, frases sin sentido porque se han ordenado mal, o ¿hemos hecho lo que se pedía?. En caso negativo hacer ver a los niños que el problema está en la organización de la frase.

Interesa que los niños capten la necesidad del orden de las palabras para que las frases tengan sentido y cómo se suele poner: 1) ¿quién(s)?, verbo-acción, lo que son, etc.

2ª actividad: Ordenar frases para construir una historia.

En esta actividad interesa que quede muy claro que aplicando el esquema ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿por qué?, que se ha practicado en días anteriores, es muy fácil componer la historia.

Explicar la actividad a los niños. Se puede comenzar recordando las cosas que se cuentan en las historias y que ellos ya saben, porque lo hemos hecho en otras ocasiones. Entregar la ficha desordenada de "Tomás es un pastor", y hacerla oralmente con los niños. Invitar a que sean los niños los que digan lo que hay que buscar en primer lugar, en segundo ..., para construir entre todos la historia. El profesor se limitará a dirigir el debate y ayudar cuando lo estime necesario.

Construida la primera historia (pueden compararla con la ficha tercera), entregar la segunda historia desordenada (ficha cuarta), pidiendo a los niños que la ordenen individualmente. Para contestar, basta con poner el número de orden en el cuadro que está al final de cada frase.

Corregir grupalmente volviendo a insistir en el tipo de información que se da en estas historias y el orden en que suelen presentarse. Conocer el orden nos ayuda a comprender lo que nos dicen.

Como puede observarse, esta actividad viene a ser el resumen de todo lo anterior. Terminar la sesión explicando de nuevo que estas historias son fáciles de ordenar si antes de empezar a hacerlo, nos preguntamos acerca de las cosas que se cuentan en estos textos (historias para ellos) ¿quién?, ¿dónde? ... Esta idea debe quedar muy clara en esta sesión. El coloquio-corrección debe dirigirse en torno a esas preguntas.

Finalizar recalcando la conveniencia de preguntarse antes de leer porqué nos ayuda a hacerlo mejor.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol individual los resultados de la última actividad (ratón que se quería comer un gato).

Clave a utilizar: se cuenta el orden. Los que localizaron bien la primera frase, deberán poner verde en la casilla 1, segunda frase verde en la casilla 2 El orden está marcado en la ficha.

Palabras locas

ORDENALAS PARA FORMAR FRASES

- Niño, rubio, es, un, Luis _____
- Hermanos, Juan, Antonio, son, y _____
- Tenemos, colegio, y, no, sábados, domingos, los _____

ORDENA LAS PALABRAS Y HAZ LO QUE DIGAN

- Cuadro, en, escribe, el, nombre, tu
- Recreo, lo, escribe, el, haces, que, en _____
- Punto, al, pon, palabras, un, final, estas, de _____

14-2

Frases locas

ORDENALAS PARA FORMAR UNA HISTORIA

- Y la trajo a su casa encima de los hombros
- Un día una oveja pequeña se perdió
- Tomás era pastor
- El pastor la buscó y la encontró
- Vivía en las montañas con sus ovejas

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

14-2

¿Siguen el mismo orden tus frases? ¡Compáralas!

- Tomás era pastor. 1
Vivía en las montañas con sus ovejas. 2
Un día una oveja pequeña se perdió. 3
El pastor la buscó hasta encontrarla. 4
Y la trajo a su casa encima de los hombros. 5

14-2.

Frases locas

ORDENALAS PARA FORMAR UNA HISTORIA

- Su mayor deseo era comerse un gato.
- ¡Qué rico estará el gatito al horno, decía!
- Había una vez un ratón bastante loco.
- Al final se encontró con un gato tan loco como él y se lo comió.

14-2

15ª Sesión: 16 de febrero.

Sesión de animación a la lectura

Esta actividad tiene como objetivo reforzar la comprensión de los aspectos temporales del relato y valorar el orden cronológico.

Repartidas las tiras que componen la narración entre los equipos, éstos estudiarán el orden que debe darse a las mismas. El profesor procurará que todos lean las tiras y dará alguna pista en caso necesario.

Discutida la ordenación, pondrán en cada recuadro el número de orden que creen corresponde a la tira.

Terminada esta fase, se repetirá la ordenación en común, y del siguiente modo:

Uno de los equipos lee el párrafo que el profesor le entrega en una serie sin numerar. Debe ser una de las tiras centrales 4 ó 5.

El alumno que lo ha leído queda en pie en una zona libre. Un nuevo párrafo es leído por otro equipo y decide si debe colocarse antes o después del anterior. (Se habrá señalado el sentido de ordenación de la fila).

Razonada la respuesta, ocupa el lugar adecuado. Se repite la lectura de otras tiras hasta que la historia esté perfectamente colocada.

Las preguntas sobre indicadores y detalles que señalen el orden nos permiten flexibilizar el tiempo. Si la actividad quiere alargarse o completarla con otros aspectos, el profesor puede utilizar preguntas, siguiendo el esquema utilizado en sesiones anteriores sobre la narración.

Toñito el invisible

Una vez, un muchacho llamado Toñito fue al colegio sin saberse la lección, y estaba muy preocupado temiendo que el maestro se la preguntara.

“¡Ay — pensaba —, si pudiera volverme invisible...!”

El maestro pasó lista, y cuando llegó al nombre de Toñito éste respondió: “¡Presente!”, pero nadie le oyó y el maestro dijo:

— Lástima que no haya venido Toñito; precisamente había pensado en preguntarle a él la lección. Espero que si está enfermo no sea nada grave.

Así Toñito comprendió que se había vuelto invisible, como había deseado. De la alegría, dio un salto desde su pupitre y fue a parar a la papelera. Se levantó y fue dando vueltas por la clase, tirando del pelo a sus compañeros y volcando tinteros. Hubo ruidosas protestas y discusiones interminables. Los alumnos se acusaban los unos a los otros, sin poder sospechar que el culpable de todo era Toñito el invisible.

Cuando se cansó de jugar de esta manera, se marchó del colegio y se subió a un autobús, sin pagar billete, naturalmente, porque el cobrador no podía verle. Encontró un asiento libre y se sentó. A la parada siguiente subió una señora con la cesta de la compra y fue a sentarse allí precisamente, pues a sus ojos parecía un asiento desocupado. Pero en cambio se sentó sobre las rodillas de Toñito, que apenas si podía sostenerla. La señora gritó:

— ¿Qué truco es éste? ¿Es que ya no podemos ni sentarnos? Mirad, intento dejar la cesta en el suelo y se queda suspendida en el aire.



Pero la cesta, en realidad, estaba apoyada sobre las rodillas de Toñito. Hubo una gran discusión y casi todos los pasajeros se quejaron duramente de la compañía de tranvías.

Toñito bajó en el centro de la ciudad, entró en una pastelería y comenzó a servirse a voluntad, tomando a manos llenas toda clase de pasteles y dulces. La vendedora, al ver desaparecer las pastas del mostrador, le echó la culpa a un caballero que estaba comprando caramelos con pito para una anciana tía suya. El señor protestó:

— ¡Un ladrón, yo? ¡Usted no sabe con quién habla! ¡Usted no sabe quién era mi padre! ¡Usted no sabe quién era mi abuelo!

— Ni quiero saberlo.

— ¿Cómo se permite usted insultar a mi abuelo?

Fue una discusión terrible. Llegó la policía. Toñito el invisible se coló por entre las piernas del teniente y se dirigió de nuevo hacia el colegio para asistir a la salida de sus compañeros. En efecto, vio cómo salían, es decir, cómo rodaban escalera abajo, pero ellos no le vieron en absoluto. Toñito se empeñaba en vano en perseguir a éste o a aquél, en tirarle del pelo a su amigo Roberto, en ofrecerle un “chupa-chup” a su amigo Guiscardo. No le veían y no le hacían ningún caso; sus miradas lo traspasaban como si hubiese sido de vidrio.

Toñito regresó a su casa un poco cansado y un poco descorazonado. Su madre lo estaba esperando asomada al balcón.

— ¡Estoy aquí, mamá! — gritó Toñito.

Pero ella no le veía y no le oyó, y mientras seguía mirando ansiosamente a la calle en espera de verlo aparecer.

— Aquí estoy, papá — dijo Toñito una vez en casa, sentándose a la mesa en su puesto de siempre.

Pero su papá murmuraba inquieto:

— ¿Por qué tardará tanto Toñito? ¿No le habrá ocurrido alguna desgracia?

— ¡Pero si estoy aquí! ¡Aquí! ¡Mamá! ¡Papá! — gritaba Toñito. Pero ellos no le oían.

Ahora Toñito lloraba, pero ¿de qué sirven las lágrimas si nadie puede verlas?

— No quiero ser invisible nunca más — se lamentaba Toñito con el corazón destrozado en mil pedazos —. Quiero que mi papá me vea, que mi mamá me regañe, que el maestro me pregunte la lección. Quiero jugar con mis amigos. ¡Qué feo es ser invisible!, ¡qué feo es estar solo!

Salió a la escalera y bajó lentamente a la calle.

— ¿Por qué lloras? — le preguntó un viejecito que estaba sentado en un banco tomando el sol.

- Pero ¿usted me ve? — preguntó Toñito con ansiedad.
- Claro que te veo. Te veo todos los días al ir y al volver del colegio.
- Pero yo no le he visto nunca a usted.
- ¡Ah!, lo sé. En mí no se fija nadie. Un pobre viejo jubilado, solitario, ¿por qué tendrían que mirarme los muchachos? Yo para vosotros soy como un hombre invisible.
- ¡Toñito! — gritó en aquel momento su mamá desde el balcón.
- ¿Me ves, mamá?
- ¡Ah, ojalá no te viera! Vamos, sube y oirás a tu padre.
- Subo en seguida, mamá — gritó Antoñito lleno de alegría.
- ¿No te da miedo que te zurren? — le preguntó riendo el viejecito.
- Toñito se le echó al cuello y le dio un beso.
- Usted me ha salvado — dijo.
- ¡Eh, vaya exageración! — dijo el viejecito.

(Rodari, 1973)

16ª Sesión: 19 de febrero de 1990

Contenido: Modulación de interrogaciones. Frases y textos

Desarrollo:

1ª actividad: Interrogación en frases.

Explicación del signo de la interrogación y el modo de modularla a partir de la audición de la cassette que el profesor debe tener preparada (interrogación en frases, las mismas que tienen los niños en sus fichas).

Pedir a los niños que se fijen bien y sigan en silencio al señor que lee en las cintas.

Jugar posteriormente con las frases de la ficha de modo grupal. El profesor puede actuar como un "Director de orquesta", que dirige la curva de la entonación de las frases. (Los niños tienen un ejemplo de esta curva en su ficha).

Se puede volver a oír la cinta para asegurar que lo han entendido. A continuación agrupar a los niños por parejas que deben leerse de modo alternativo las frases. En las clases de refuerzo grupal, pasear por la clase ayudando a aquellas parejas que presenten más problemas.

2ª actividad: Interrogaciones dentro de un texto ("muchas preguntas")

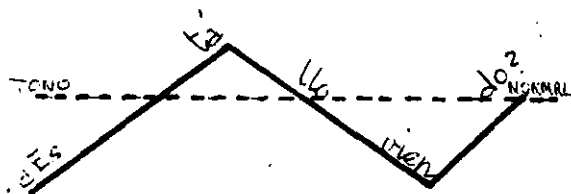
En situación colectiva, se procederá a leer el texto por unos cuantos niños en voz alta, mientras los demás lo hacen en silencio. Para mantener la atención de todos, adoptar la fórmula del ite pillé! o de indicar al azar a un niño para que continúe.

Corregir tanto los errores lectores como la no modulación de puntos, comas (recordar las pausas) y de signos de interrogación. Previamente, indicárselo a los niños.

Si hay tiempo, el texto pueden leerlo dos veces para implicar a más niños en la lectura oral.

Se puede terminar preguntando a los niños ¿en qué momentos del texto aparece el signo de interrogación?, para ver si han captado que se utilizan en las preguntas y ¿por qué no se podía dar respuesta a las preguntas que hacía el niño de la historia?, para ver el grado de comprensión de este texto. Solicitar a los niños que no han leído oralmente el texto, que formulen de uno en uno, en voz alta y con la debida entonación, las preguntas del texto del modo correcto.

Leer las frases por parejas,
alternando su lectura.
Cuidar la entonación.



¿Vienes?

¿Qué hora es?

¿A qué hora llega el tren?

¿Te has vacunado ya?

Ahora salgo, pero ¿dónde vamos?

¿Qué valen estas gafas de sol?

Sé lo que pretendes, pero ¿no será arriesgado?

Te daré el libro, ¿aún no es bastante?

Piensa un poco, ¿qué harías en mi caso?

¿A qué amigo te refieres?

¿Dónde está mi pluma?

Abro la caja y ¿sabes qué había?

¿Cuándo te ponen la inyección?

¿Quién cuidará tu sueño?

19-2

Muchas preguntas

Érase una vez un niño que hacía muchas preguntas, lo cual no es un mal, sino un bien. Pero era difícil dar una respuesta a las preguntas de aquel niño.

Por ejemplo, preguntaba:

— ¿Por qué los cajones tienen mesas?

La gente le miraba y quizás respondía:

— Los cajones sirven para guardar los cubiertos.

— Ya sé para lo que sirven los cajones, pero no sé por qué los cajones tienen mesas.

La gente meneaba la cabeza y le dejaba en paz. En otra ocasión preguntaba:

— ¿Por qué las colas tienen peces?

O bien:

— ¿Por qué los bigotes tienen gatos?

La gente meneaba la cabeza y se marchaba a sus asuntos.

El niño crecía y no cesaba nunca de hacer preguntas. Incluso cuando se convirtió en hombre iba por ahí preguntando esto o aquello. Como nadie le contestaba, se retiró a vivir a una casita en la cima de una montaña, y se pasaba todo el tiempo pensando en las preguntas, que escribía en una libreta; luego reflexionaba para encontrar la respuesta, pero no la encontraba:

Por ejemplo, escribía:

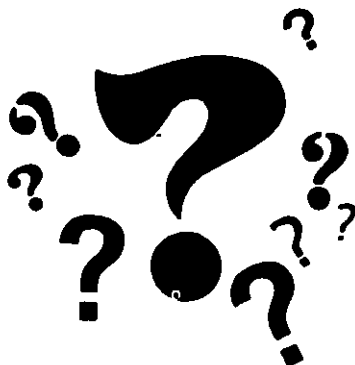
“¿Por qué la sombra tiene un pino?”

“¿Por qué las nubes no escriben cartas?”

"¿Por qué los sellos no beben cerveza?"

Escribía tantas preguntas que acababa doliéndole la cabeza, pero él no se daba cuenta. También le creció la barba, pero no se la cortó. Es más, se preguntaba: "¿Por qué la barba tiene cara?"

En suma, era un fenómeno. Cuando murió, un sabio hizo investigaciones y descubrió que aquel individuo se había acostumbrado ya desde pequeño a ponerse los calcetines al revés y no había logrado ponerlos bien siquiera una vez. Y así no había podido aprender nunca a hacer bien las preguntas. A mucha gente le pasa lo que a él.



(Rodari, 1973)

Bloque III: 26 de febrero al 20 de marzo

Presentación general:

- 26 de febrero. Lectura oral: poner artículos, preposiciones ... en un texto. Modulación del signo de admiración en frases y textos.
- 28 de febrero. Lectura silenciosa: adjetivos, frases y textos descriptivos cómo son objetos, situaciones, personas!
- 2 de marzo.- Animación a la lectura: lectura dramatizada y preguntas sobre lo leído.
- 5 de marzo.- Lectura oral: lectura correcta de palabras diptongadas. Modulación de acentos.
- 7 de marzo.- Lectura silenciosa: vocabulario (sinónimos, palabras y frases). Comprensión de descripciones: ¿cómo es? ¿de quién hablamos?.
- 9 de marzo.- Control.
- 12 de marzo.- Lectura oral: modulación frases exclamativas, interrogativas. Lectura de texto.
- 14 de marzo.- Lectura silenciosa: selección de frases que definen mejor un objeto. Texto descriptivo-informativo: búsqueda de definiciones y gazapos.
- 16 de marzo.- Animación a la lectura: ¡El bululú!
- 19 de marzo.- Lectura oral: polisílabas -exactitud lectora-. Vocalización.

Observaciones:

Mantener las normas generales de los bloques anteriores: reforzar siempre los aspectos ya trabajados, explicar la actividad, el modo de operar para hacerlo bien ... etc.

Próxima reunión 20 de marzo a las 6:15 horas. Traer las fichas del control del día 9 y la de valoración de los resultados de este bloque cumplimentada por el profesor. Pueden aportarse también y como siempre, los datos que se estimen necesarios para un mayor conocimiento de las dificultades individuales y/o grupales.

Muy importante.- Entre los días 15 y 20 de marzo, es conveniente aplicar la prueba de lectura oral del bloque anterior. En clases de refuerzo individual se hará a todos los niños; en las de refuerzo grupal, a los niños pares de la lista. La prueba debe ser grabada en magnetofón.

19ª Sesión: 26 de febrero de 1990

Contenidos: Completar lagunas (artículos, preposiciones... etc).
Modulación admiraciones: frases y texto.

Desarrollo:

1ª actividad: "Una casa de queso"

Con esta actividad pretendemos centrar la atención del niño en los artículos, preposiciones, conjunciones, que frecuentemente se omiten o sustituyen en la lectura.

Se reparte la ficha y se indica que lean el texto en silencio, pensando en las cosas que faltan y poniéndolas. Se puede hacer con ellos la segunda frase, donde comienzan las lagunas. (Viven en los sótanos ...).

Una vez que lo han resuelto individualmente se procederá a la lectura en voz alta del texto ya completo por un número determinado de niños seleccionados al azar. El profesor debe ir corrigiendo y explicando los fallos.

2ª actividad: Frases exclamativas.

Explicar el signo de la admiración y el modo de modularla a partir de la audición de la cinta que el profesor debe tener preparada. Oída la cinta explicar la curva y practicarla todo el grupo con unas cuantas frases, siguiendo la estrategia "Director de orquesta".

Agrupar a los niños por parejas para que se lean de modo alternativo las frases. En clases de refuerzo grupal pasear y ayudar a las parejas que tengan más dificultades.

3ª actividad: Lectura texto en voz alta.

Repartir las fichas 3ª y 4ª juntas.

Por parejas deben prepararse para la lectura en voz alta de los dos textos. Uno puede hacer de Blanca (1) y otro de narrador (2). En la segunda ficha, distribuirse también los papeles de Luis (1) y su acompañante (2). Los números se han marcado en las fichas.

Una vez preparado, solicitar al azar a varias parejas para que procedan a la lectura de uno de los textos ante sus compañeros. Al final puede votarse para elegir la pareja que ha leído mejor.

Una casa de queso

Chip y Chap son dos ratoncillos golosos y juguetones.

lee y pon
lo que falta.

Viven — los sótanos de una quesería, en
— rinconcito pequeño y apartado.

Allí se fabrican muchos quesos. Chip y —
— están siempre preparados — darles
algún mordisquito.

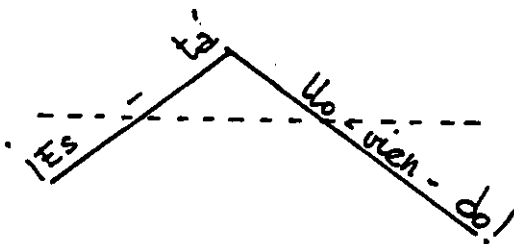
La mayor ilusión de — ratoncillos es vivir
dentro de — gran queso redondo.

Un día — sueño se convierte — realidad.

— queseros se han descuidado al hacer
un queso y les — salido tan grande — no
pueden venderlo. Por eso, — queso va a
parar a — sótanos.

26-2

Leer las frases por parejas,
alternando su lectura.
Cuidar la entonación.



¡Qué pelma eres!

¡Apártate de ahí!

¡Cállense!

¡Alto!

¡Vaya tropa!

Disparó y ¡zas!, el pájaro cayó.

Vino a mi casa, y ¡qué cantidad de
cosas nos contó!

¡Qué noche tan mala he pasado!

¡Qué barbaridad!, se ha bebido todo

¡Cómo nos reimos con sus ocurrencias!

¡Vaya bicicleta!

¡Qué valiente eres!

¡Cuánto estudia!

¡Qué bien juega!

26-2

Leer por
parejas.

- 1 | ¡Ay, ay, ay! ¡un cangrejo! ¡qué me pica!
| ¡qué me muerde!
- 2 | ¡Pobre Blanca! los hermanos no le hacen
| caso ninguno.
- 1 | ¡Corred, corred! ¡ay, ay, ay!
- 2 | Pero sus hermanos, como si nada... ,
| continúan tan tranquilos sin hacerle caso.
| Ya puede gritar Blanca. Seguro que tendrá
| que arreglarse sola.
| ¡Pobre, pobre Blanca!
| ¡Vaya unos hermanos que tiene!.

(M.E.C., 1980)

26-2

Leer por
parejas.

- 1 | ¡Arrea! -exclamó Luis- ¡qué barbaridad!...
| ¿Te has fijado cómo va aquel coche?... ¡Ese
| conductor es un loco! ¡Así no se puede con-
| ducir por una calle céntrica!.
- 2 | ¡Guardia! ¡Guardia! ¿Dónde están
| los guardias?
| ¡Ya! ¡ya se la pegó!
| Pero... ¿no es tu vecino?
- 1 | ¡Claro!... por eso el coche me parecía conocido,
| ¡Menudo elemento!
| ¡Bueno! por lo menos durante un mes estará
| tranquilo. ¿No te parece?.

26-2

20ª Sesión: 28 de febrero

Contenido: Descripción: palabras (adjetivos), frases y texto.

Desarrollo:

En esta sesión comenzamos a trabajar la comprensión de textos descriptivos. El objetivo fundamental es que el niño se familiarice con el tipo de información que se presenta en estos textos como medio para poder realizar una lectura activa y una búsqueda lectora que persigue objetivos concretos. Introducir la sesión recordando que al leer siempre buscamos cosas -protagonistas, lo que hacen, dónde y cuándo ...-; ahora vamos a fijarnos bien para captar cómo son las cosas y/o personajes ...

1ª actividad: Haz una cruz en tamaño, color, forma.

Repartir la ficha y explicar la actividad que debe realizarse de forma individual. Se trata de centrar la atención del niño en determinados adjetivos que nos pueden servir para describir cosas. Corregir y comentar con los niños los datos que resulten de interés. Se puede introducir a partir de ahí la actividad segunda.

2ª actividad: Se trata de ver las cosas que nos dicen acerca de determinados objetos y situaciones. Indicarles que han de estar muy atentos para ver todo lo que nos dicen.

Repartir la ficha. Explicar lo que hay que hacer a partir de la lectura de las instrucciones. Dar tiempo para que la hagan y corregir en voz alta explicando como siempre lo que no quede claro, así como el modo de operar para encontrar la respuesta correcta.

3ª actividad: "Cosas de Juan Picaporte".

Explicar a los niños que en el texto que tienen nos hablan de un chico. Nos dicen cómo es, cómo va vestido, a qué se dedica, qué cualidades tiene. Dicho esto, no dar más orientaciones, un niño lee las instrucciones en voz alta y se da tiempo para que lean en silencio tratando de captar lo que se les ha indicado. A continuación, pedir a un niño que nos diga ¿cómo es Juan Picaporte?; si queda incompleto pedir a otro niño que continúe ... ¿qué más nos dicen? y así hasta que hayan salido todas las ideas descriptivas fundamentales. El profesor puede ir anotándolas en la pizarra o folio siguiendo este esquema:

¿Quién?	¿A qué se dedica?	¿Cómo es?	¿Como va vestido?	¿Cualidades?
J. Picaporte	Detective	Pelirrojo, ojos claros, grandes pies	Gorra pana	Inteligente Observador

La idea relativa a tamaño y visera o gorra no están expresadas explícitamente por lo cual puede resultar difícil para los niños. En caso de que alguno lo señale preguntarle ¿cómo lo

sabes? ¿dónde lo dice?. Si ninguno lo aporta debe indicarlo el profesor, explicando dónde en concreto se dice.

Terminar la sesión insistiendo en la idea de que al leer hay que observar, estar muy atentos como nuestro amigo el detective, para comprender bien lo que nos cuentan en cada historia. En estas nos dicen cómo es un personaje -aspecto físico, cualidades, ...- (repasar las ideas fundamentales que han salido).

Actividad final

Pasar a la ficha de autocontrol individual los resultados de la actividad 2ª:

- Verde: todo bien
- Rojo: mal o sólo una cosa bien
- Amarillo: regular, incompleto (dos cosas bien)

- Haz una cruz en tamaño, forma o color si la palabra de la izquierda se refiere a una de estas tres cualidades.

EJEMPLO	TAMAÑO	FORMA	COLOR
redondeada		X	
amarillento			
gigantesco			
alargada			
rojizo			
ovalado			
rectangular			
enorme			

(Bustos Sánchez, 1987)

28-2

FIJATE EN LAS SIGUIENTES FRASES. ESCRIBE DEBAJO LAS COSAS QUE SE DICEN

- 1). En la cocina de mi casa hay una mesa. Es blanca, cuadrada y grande.

¿qué es? | ¿cuál es su color? | ¿y su forma? | ¿qué tamaño tiene?

- 2). Veo un zapato grande, marrón y negro. Tiene cordones.

¿qué es? | Color | Tamaño | Otras cosas

- 3). Los perros del concurso corrían todos mucho. Unos eran negros, otros marrones y también los había con manchas blancas y negras.

¿de qué hablamos? | colores | otras cosas

28-2

28-2



Cosas de Juan Picaporte

LEE Y OBSERVA:

¿Cómo es?

¿Qué lleva?

¿Qué hace?...

Dentro de unas grandes botas vive Juan Picaporte.

Picaporte es un muchacho pelirrojo con un tejadillo de pana que protege sus ojos claros.

Inteligente y gran observador, Picaporte, desde que cumplió dos años, es un buen detective. Es capaz de descubrir al ratón que se come el queso, al gato que esconde el ovillo de lana y hasta sabe cuál es la mosca más golosa de todas.

Un día, Picaporte descubrió a un ladrón.

21ª Sesión: 2 de marzo

Contenido Animación a la lectura - lectura dramatizada. Preguntas sobre lo leído.

Desarrollo:

Perseguimos los mismos objetivos de la sesión del 2 de febrero: motivar la lectura -leemos y nos divertimos-, pero en esta sesión introducimos preguntas para controlar el grado de comprensión.

Distribuir la clase por equipos heterogéneos. Si hay más de cinco alumnos en algún grupo, el 6º puede hacer de director/apuntador.

Entregar la obra, explicar la actividad y algunos de los términos que aparecen: proceso (juicio), ministerio público (fiscal) ...; si viene al caso y para motivar referirse al programa de TV "Tribunal Popular".

Dar tiempo para que repartan los papeles y ensayen la obra que sólo uno o dos grupos, determinados por sorteo, van a presentar. Si se dispone de tiempo pueden hacerlo todos. El sorteo, caso de ser necesario, debe hacerse una vez que todos los grupos han preparado la obra. La representación se hará de acuerdo a las normas de la sesión de febrero antes aludida (semicírculo, cartel con el nombre del personaje, etc.).

Terminada la representación el profesor debe dar a cada grupo una de las preguntas relativas al texto leído. Pedir seguidamente que lean su pregunta y la contesten para lo cual pueden volver a leer para buscar la contestación; no permitir que digan no me acuerdo. Si la respuesta que da un grupo no es correcta o es incompleta, invitar a otros grupos a que les ayuden. Se puede plantear a modo de concurso.

Proceso al sobrino



JUEZ. — ¡Levántese el acusado! ¿Cómo se llama usted?

ACUSADO. — Alberto Rojo, sobrino de Pío Rojo.

JUEZ. — Conozco a don Pío Rojo: es una magnífica persona desde todos los puntos de vista. ¿De qué se le acusa?

MINISTERIO PÚBLICO. — Precisamente, señor Juez, el sobrino es acusado de haber ofendido gravemente a su tío. ¡Imagínese usted que en un ejercicio de redacción en clase ha escrito: "Mi tío es elefante"!

EL TÍO. — ¿Entiende usted? ¡Y ni siquiera tengo trompa!

MINISTERIO PÚBLICO. — Los testimonios están todos de acuerdo: el señor tío es un modelo de virtudes. No bebe, no fuma, no sale de noche, no hace quinielas, no gasta las suelas de los zapatos, no se seca los pies con la toalla de las manos, no toma la sal con los dedos, no se mete los dedos en la nariz ni mete la nariz donde no le importa.

JUEZ. — ¿Es cierto todo eso? ¡Acusado, responda!

ACUSADO. — Certísimo, señor Juez.

JUEZ. — ¿Y ha osado usted calumniar a su tío? ¿Ha osado escribir en su redacción que este ciudadano ejemplar es nada menos que un elefante?

ACUSADO. — Pero, señor Juez, todo ha sido por culpa de una G.

JUEZ. — ¿Qué G? Yo aquí no veo ninguna G.

ACUSADO. — Precisamente por eso. Se trata de una G ausente.

JUEZ. — Ya entiendo, se ha dado a la mala vida. Se convertirá en un bandido callejero.

ABOGADO DEFENSOR. — Señor Juez, el acusado Alberto Rojo tenía intención de escribir: "Mi tío es elegante". Pero la G se le ha escapado de la pluma, transformándose en una F.

EL TÍO. — Sí, señor Juez, yo también estoy convencido de que mi sobrino, en el fondo, es un buen muchacho.

JUEZ. — ¿Un buen muchacho? Diga más bien que merece ir a la cárcel.

EL TÍO. — Sí, entiendo, señor Juez. Pero me disgustaría mucho que fuera a parar a ese lugar. Mire usted, yo había hecho unos proyectos respecto a su futuro. Soy el dueño de una próspera tienda de electrodomésticos. Vendo a plazos y hago grandes descuentos a la clientela.

JUEZ. — Deje en paz los electrodomésticos.

EL TÍO. — Eso. Yo tenía intención de emplear a mi sobrino como dependiente apenas terminara la escuela. Yo no tengo hijos: si no ayudo a Albertito, ¿a quién tendría que ayudar?

JUEZ (*conmovido*). — Realmente es usted una persona de buen corazón. Haremos lo que usted dice. Acusado, ¿lo ha oído?

ACUSADO. — Sí, señor Juez.

JUEZ. — ¿Promete buscar a la G fugitiva, sustituir con ella a la F y hacer que no vuelva a extraviarse nunca más?

ACUSADO. — Lo prometo, señor Juez.

JUEZ. — Está bien: por esta vez queda usted perdonado.

2-3

(Rodari, 1973)

22ª Sesión: 5 de marzo

Contenido Palabras diptongadas - lectura correcta.
Modulación de acentos - palabras y texto.

Desarrollo:

1ª actividad: (Nuevo, nieve ...)

Esta ficha tiene una primera parte de discriminación auditiva y visual y una segunda de pronunciación correcta de palabras.

Repartir la ficha, explicar lo que hay que hacer. En la primera parte se dice una palabra por columna (explicárselo a los niños pues no se ha reflejado en la ficha):

- 1ª columna - Tacha LUEGO
- 2ª columna - Tacha NIEVE
- 3ª columna - Tacha CIERVO
- 4ª columna - Tacha CUERDA
- 5ª columna - Tacha TIENE

2ª parte: Lectura de palabras de izquierda a derecha y de arriba - abajo siguiendo la técnica ¡Te pillé!. Se puede repetir para implicar a más niños. Incidir al final en aquellas que hayan tenido mayor dificultad.

2ª actividad: "Leemos marcando bien el acento"

El profesor debe leer inicialmente toda la lista de palabras marcando bien el acento. Pedir a los niños que se fijen en la sílaba que se refuerza. A continuación, leer todo el grupo, en voz alta y dando una palmada en la sílaba tónica, las filas que están señaladas con una cruz (capital, comer ... peseta, leña ... águila, plátano ...) en vez de la palmada. Finalizar esta actividad solicitando a varios niños, los que no hayan leído antes preferentemente, que lean las palabras.

3ª actividad: "Cuento tonto de la jirafa sin bufanda"

Lectura oral por varios niños (comenzar por los que aún no han leído) mientras los demás lo hacen en silencio. Insistir antes para que lean sin errores, modulando puntos, comas, signos de interrogación y admiración y los acentos. Repetir la lectura del texto según el tiempo disponible.

Subraya lo que
diga el profesor.

nuevo	nieve	cuento	cuerda	siete
muevo	nueve	cierto	cuenca	tiene
luego	llueve	ciervo	cueva	viene

¡ Te pillé !

hiena	miedo	tenía	relieve	suave
huerta	nieto	viajar	radio	guante
huelo	nuestro	podía	dominio	guapa
leer	pasear	tierra	querían	Suiza
creer	pelear	relieve	dormían	Juicio
recipiente	corriente	anterior	huir	averiguar

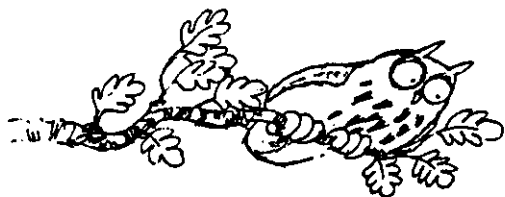
5-3

Leemos
marcando
bien el
acento.

+ balón	compás	inglés	televisión	también
+ capital	comer	almírez	participar	crystal
+ ángel	azúcar	alcázar	cárcel	óscar
+ peseta	leña	oscuro	ceporro	recibo
+ máquina	rápido	cántaro	árboles	cáscaras
+ águila	plátano	lámpara	sílaba	médico
+ polisílaba	primavera	chófer	rápido	recorrer
+ coscorrón	chocolate	cántaro	cantará	rana
+ cubrirá	cubrir	recubre	cándido	salto

5-3.

Cuento tonto de la jirafa sin bufanda



— Mi señor don Búho,
estoy preocupada.

— Dígame sus cuitas
mi doña Jirafa.

— Se acerca el invierno,
vendrán las heladas
y mi jirafita
no tiene bufanda.

— Cómprele usted una.

— ¿Y dónde encontrarla?
¿No ve que mi hijita
es tan cuellilarga?...
Por más que he buscado,
ninguna le alcanza...

— Sí que es un problema...

— Me tiene apurada.
¡Es usted tan sabio!
Si usted me ayudara...

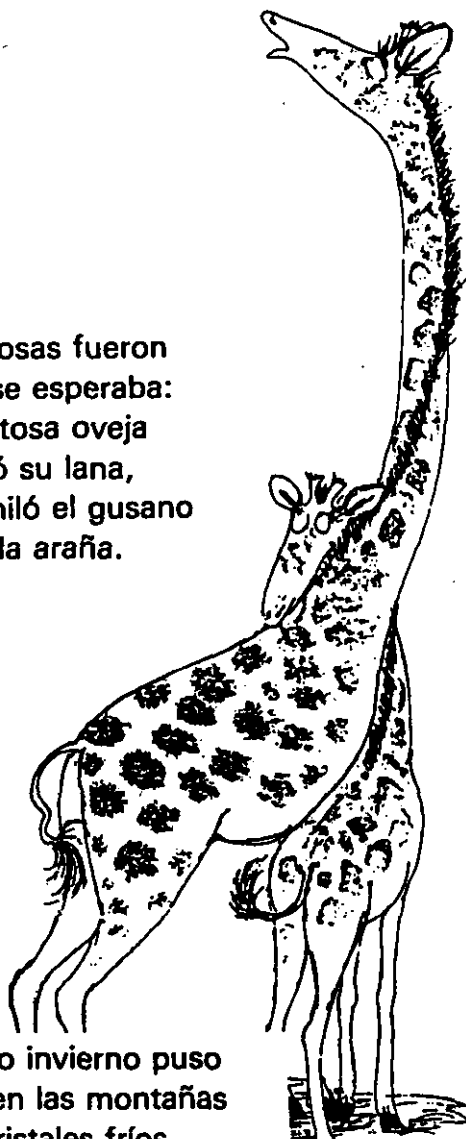
— Déjeme que piense.

— Ea, ya lo tengo:
hay que fabricarla.

— ¿Cómo, cuándo, dónde?
Y, ¿habrá quien lo haga?

— Calma, amiga mía,
un poco de calma...
todo va a arreglarse,
tenga usted esperanza.

Y las cosas fueron
como se esperaba:
la amistosa oveja
entregó su lana,
luego hiló el gusano
y tejió la araña.



Cuando invierno puso
nieve en las montañas
y en cristales fríos
convirtió las charcas,
Jirafita chica
va muy de mañana
para su colegio
anda que te anda...
Va contenta: lleva
toda la garganta
bien abrigadita
con una bufanda
linda, blanca, suave,
larga, larga, larga...

Preguntas sobre el texto "Proceso al sobrino". Entregar una tira a cada grupo.

- ¿Cuántos personajes aparecen en esta historia?. ¿Quiénes son?
¿Cuál os gusta más?
- ¿De qué acusan a Alberto Rojo? ¿Por qué le llevan a juicio?.
- ¿Cómo es el tío de Alberto Rojo, el acusado?. Indicad todas las cosas que se dicen de él y quién las dice.
- ¿Qué piensa el tío de su sobrino Alberto Rojo?. ¿A qué le iba a dedicar?.
- ¿Cuál fué la confusión de Alberto Rojo?. ¿Cuál fué el resultado?.
- ¿Qué dice el juez a Alberto Rojo?.

2-3

23ª Sesión: 7 de marzo

Contenido Ejercicios de sinónimos - palabras y frases
Descripción ¿cómo es? ¿de quién hablamos?

Desarrollo

1ª actividad: Pueden entregarse juntas las fichas 1ª y 2ª

Explicar, dar tiempo para que las hagan y corregir grupalmente explicando las dudas o aspectos difíciles.

2ª actividad: Ficha 3ª

En esta actividad pretendemos centrar la atención del niño para que capte la doble cualidad. Es frecuente que ante un texto en el que se dicen varias cosas, se queda únicamente con la primera.

Explicar lo que hay que hacer a partir de la lectura en voz alta por parte de un niño de las instrucciones, dar tiempo para cumplimentar la ficha y corregir grupalmente. Insistir en el objetivo que perseguimos "a veces se dicen cosas juntas ... hay que leer con mucha atención todo". Observar si fallan en las descripciones 2ª y 3ª de las que, progresivamente, se han ido eliminando pistas.

3ª actividad: ¿De quién hablamos?

Los alumnos tienen que descubrir el animal que se describe a partir de los datos que se dan y señalar a continuación cuáles son esos datos.

Repartir la ficha, explicar lo que han de hacer y dar tiempo para que lo hagan.

Corregir grupalmente en situación como siempre coloquial. Puede iniciarse preguntando a un niño ¿de quién hablamos? ¿cómo lo sabes?. Es interesante esta pregunta para ver en qué aspectos se han fijado.

Como síntesis, el profesor puede poner en la pizarra el cuadro con las características del animal descrito:

¿quién?	Aspecto físico ¿qué tiene?	¿Para qué lo tiene? ¿cuál es su función?	¿A qué se dedica? ¿qué hace?
---------	-------------------------------	---	---------------------------------

Con ello pretendemos que el niño visualice las ideas fundamentales iniciándole en la clasificación de las mismas.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol individual los resultados de esta actividad final:

Verde - todo bien o un fallo
Rojo - una o dos cosas bien
Amarillo - regular, incompleto

UNE LAS PALABRAS QUE DIGAN LO MISMO

barca	caminar
pintar	iniciar
empezar	brillar
pájaro	serpiente
relucir	refresco
culebra	ave
cocacola	nave
pasear	dibujar

7-3

UNE LAS FRASES QUE DIGAN LO MISMO

Bebo limonada frecuentemente	Soy muy golosa
Escribo con buena letra	Tengo una bici que corre mucho
Juan pasea por el campo	Las aves cantan entre los árboles
Me gustan mucho los dulces	Mis escritos son claros
Mi bicicleta es veloz	El niño camina al aire libre
Los pájaros cantan en el bosque	Los reptiles viven en el bosque
Las serpientes habitan en la selva	Tomo refrescos muchas veces

7-3

LEE CON MUCHA ATENCION, DESPUES, CONTESTA A LAS PREGUNTAS

- 1).- La ratita Blasa vivía en una casita cerca del bosque. Era una ratita algo presumida, cariñosa, golosa y muy original.

¿Quién es Blasa? _____

¿Cómo es? _____ y _____

_____ y _____

- 2).- Patatita vivía en un carro del que tiraban una mula blanca y otra gris. Era un carro grande y viejo.

¿Cómo es el carro? _____

¿Quién tira del carro? _____

¿Cómo son? _____

- 3).- A Juanito le han comprado un perrito blanco. Es un animal pequeño, con orejas largas y un rabo cortito. Tiene el pelo muy rizado.

¿Cómo es el perro de Juanito? _____

7-3

LEE CON MUCHA ATENCION. TIENES QUE DESCUBRIR DE QUIEN HABLAMOS

Es un animal. Tiene una nariz muy larga, trompa que lo mismo le sirve para coger cosas de comer y llevárselas a la boca o para absorber el agua, lanzarla contra los que le molestan o echársela por encima como una ducha.

Tiene unas orejas grandotas que le sirven de abanicos para darse aire y para espantar las moscas. Tiene también unos largos colmillos que le sirven de defensa cuando le atacan sus enemigos de la selva: el tigre y la pantera.

En algunos países es animal de carga y arrastra pesos.

¿De quién hablamos? _____

¿Cómo es? _____

7-3

24ª Sesión: 9 de marzo

Contenido Control: lectura silenciosa

Entregar la hoja a los niños y pedir que pongan con claridad sus datos personales.

Explicarles que en la sesión de hoy deben trabajar solos, sin hablar ni copiar de los demás. Animarles para que trabajen deprisa. El profesor marcará el ritmo entre parte y parte.

1ª parte: Indicarles que se trata de poner una cruz en la frase que represente lo que está dibujado (tiempo aproximado 7 minutos), pasado este tiempo o antes, si se observa que la mayoría de los niños han terminado, pasar al segundo bloque.

2ª parte: Explicar lo que han de hacer. Tiempo = 6/7 minutos.

3ª parte: Leer en voz alta las instrucciones mientras los niños lo hacen en silencio. Tiempo = 10 minutos.

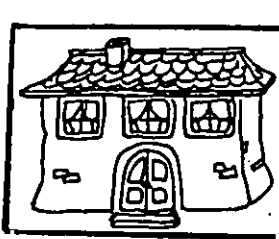
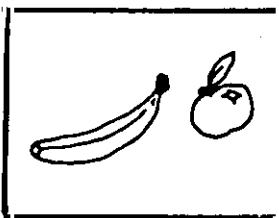
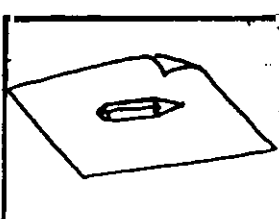
4ª parte: Explicar y dar tiempo (= 10 minutos)

Una vez que se ha acabado la prueba puede resultar muy interesante corregir uno de los ejercicios. En concreto, proponemos el ejercicio tercero insistiendo en el esquema descriptivo practicado los días anteriores que puede reflejarse en la pizarra (fólio refuerzo en pequeño grupo).

Observación: Durante la realización de la prueba observar cómo buscan los niños, anotar los aspectos significativos. Ver también qué niños tratan de aplicar el esquema de organización de ideas u otro similar en los textos tercero y cuarto.

Nombre y apellidos
Colegio Fecha

I.- SELECCIONA LA FRASE QUE CORRESPONDA AL DIBUJO PON UNA CRUZ AL FINAL.

	La casa tiene dos ventanas y una puerta
	La vivienda tiene dos puertas y una ventana
	La casa tiene tres ventanas y una puerta cerrada
	La pera está a la derecha del plátano
	El plátano está a la izquierda de de la manzana
	La manzana está a la derecha del plátano
	Hay un lápiz corto y al lado una hoja de papel
	El lápiz largo está al lado de la hoja de papel
	La hoja de papel está debajo del lápiz corto

(Chavarino Cuenca, 1988)

II.- LEE LA FRASE, DI LO MISMO CON OTRAS PALABRAS, SIGUE EL EJEMPLO

La nariz está cubierta de pecas	Es pecoso
Es chato	
Su boca va de oreja a oreja	
Su cuerpo es como una pelota	
Es pelirrojo	
Sus ojos parecen botones	

- III.- Observa como una niña nos dice que es su abuelito. Éllate bien, pues después tienes que contar por escrito cómo es este abuelito: cómo va vestido, qué cualidades tiene, lo que le gusta y lo que no le gusta.

Mi abuelito es alto, vestido de negro y tiene unas manos grandes. Su anillo de boda me sirve casi de pulsera. Es muy poco hablador, pero a su lado se está muy bien. Le gusta llevarme al parque porque hay árboles. Al cine, no, porque no le gusta.

¿Cómo es el abuelo de esta niña?. Señala todo lo que se dice de él .

¿Qué quiere decir la niña cuando señala que el "anillo casi le sirve de pulsera?"

IV.-

¿DE QUIÉN HABLAMOS?

Lee y responde

La niña estaba mirando por la ventana. Se había hecho de noche. A ratos nevaba. Fuera hacía mucho frío.

De pronto, la niña contuvo la respiración. Aplastó todavía más la nariz y arrugó los ojos para ver mejor. Fuera, en medio de la oscuridad, observó una extraña figura blanca. Era tan blanca como la nieve. En la cabeza llevaba algo como un sombrero negro, la nariz parecía un trozo de carbón. Su boca era roja. Sus labios sujetaban una pipa y entre los brazos tenía una escofa. Alrededor del cuello parece que le habían colocado una bufanda larga de muchos colores.

- ¿De quién hablamos? _____

- ¿Cómo es? _____

25ª Sesión: 12 de marzo

Contenido - Repaso modulación frases interrogativas y exclamativas.
- Lectura texto.

Desarrollo

Actividad 1ª: "Jugamos con esta frase"

Entregar la ficha y explicar la actividad. Se trata de leer bien, dando el tono y la modulación adecuada. Recordarles cómo se modula la interrogación y la admiración a partir de cualquier frase que a modo de ejercitación previa puede expresarse de modo directo, interrogativo y exclamativo para que vean la diferencia. Recordar también la acentuación.

Leer el profesor el texto y dar tiempo para que los alumnos bien de forma individual, por parejas o grupos de cuatro preparen la lectura. Pasado un tiempo (4/5 minutos) solicitar a cuatro niños que escenifiquen el texto (lectura dramatizada), posteriormente a otros cuatro ... Repartir previamente los papeles 1,2,3,4, que tienen señalados en su ficha. Si lo han preparado por grupos puede solicitarse a 2/3 que lo representen.

Actividad 2ª: "A enredar cuentos"

Lectura oral del texto. Puede seguirse la técnica del ¡Te pillé!, señalar a varios niños al azar para que lean en voz alta mientras los demás lo hacen en silencio o lectura por grupos con reparto de papeles como en la actividad anterior. En cualquier caso, antes de proceder a la lectura en voz alta se debe dar tiempo para que los niños lo preparen. El profesor ayudará a los que presente más dificultades.

Observación: Tanto esta actividad como la anterior, puede extenderse e involucrar de esta forma a más niños en la lectura, según el tiempo disponible.

Vamos a jugar con esta frase:

- (1) "Tengo una bicicleta"
- (2) ¿Tienes bicicleta?
- (3) ¡Caramba! ¡Tiene una bonita bicicleta!
- (4) ¿Cuántas ruedas tiene?
- (1) ¡Pero bueno! ¿Cuántas quieres que tenga?
- (2) ¡Hurra! ¡Es de carreras!
- (3) ¿De carreras?
- (4) ¿Quién va a participar?
- (1) ¿No lo sabes tú?
- (4) ¡Qué bruto eres! ¡Claro que lo sé!
- (1) Y entonces ¿por qué lo preguntas?
- (4) Mañana te lo diré. ¡Adiós!

12-3

A enredar los cuentos

— Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

— ¡No, Roja!

— ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha. Caperucita Verde...”

— ¡Que no, Roja!

— ¡Ah!, sí, Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata.”

— No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel.”

— Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.

— ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.

— Y el lobo le preguntó: “¿Cuántas son seis por ocho?”.

— ¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿Adónde vas?”.

— Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...

— ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!

— Sí, y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”.

— ¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.

— Exacto. Y el caballo dijo...

— ¿Qué caballo? Era un lobo.

— Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”.

— Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?

— Bueno: toma la moneda.

Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

(Rodari, 1973)

26ª Sesión: 14 de marzo

Contenido Selección de frases que definan mejor un objeto
Comprensión de textos informativos-descriptivos

Desarrollo

1ª actividad: "Elige la contestación adecuada".

En esta actividad pretendemos aplicar la descripción de objetos, practicada hasta ahora, en las definiciones de determinados conceptos.

Repartir la ficha y explicar la actividad. Se trata de buscar aquella frase que exprese mejor lo que es un tambor, un reloj, una botella. Se les puede indicar que lean y piensen antes ¿qué es? ¿cómo es? ¿para qué sirve?.

Dar tiempo para que los niños individualmente lo hagan y corregir en situación de coloquio. Al pedir a un niño que diga la respuesta correcta o cuando él lo diga espontáneamente, no olvidar pedir siempre la justificación de la respuesta. Del mismo modo, el profesor debe explicarlo también cuando sea él quien lo indique.

2ª actividad: Texto "Animales domésticos"

Repartir ficha y explicar lo que deben hacer a partir de la lectura de las instrucciones.

Con esta actividad pretendemos que el niño antes de leer un párrafo, un texto, centre la atención en el título que expresa la idea fundamental. A partir de ahí, le pedimos que subraye el concepto de "animal doméstico", enseñándole a buscar definiciones en un texto; indirectamente le iniciamos en la técnica del subrayado. Finalmente, le pedimos que descubra dos gazapos que aluden a aspectos descriptivos de los animales que se proponen en el texto como ejemplos. Para resolver esta cuestión deben leer con atención y preguntarse ¿cómo son los animales descritos?.

Puede sacarse la conclusión de que al leer debemos esforzarnos y atender para encontrar las cosas que nos dicen ¿qué son?, ¿qué hacen?, ¿cómo son? ... Nos interesa que el niño se vaya habituando a leer de forma activa.

En el coloquio que se establecerá siguiendo las normas ya conocidas, una vez se haya realizado individualmente la actividad, se puede señalar esta idea. No olvidar dar a conocer el modo de operar para hacerlo bien.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol individual los resultados de esta actividad, según la clave ya conocida: bien, mal incompleto. En la casilla 1 título, en la 2 la definición, 3 gazapos.

Elige la contestación adecuada

Un tambor es ...

- ☐ una cosa que suena mucho
- ☐ una cosa redonda y grande
- ☐ un instrumento musical de forma redonda

Un reloj es ...

- ☐ un aparato que marca las horas
- ☐ una cosa que tiene dos agujas
- ☐ una cosa redonda con números

La botella es ...

- ☐ una cosa de cristal muy bonita
- ☐ un envase de cristal que sirve para meter líquidos
- ☐ una cosa alargada que tiene un tapón en la punta

14 - 3

(Chavarino Cuenca, 1988)

FIJATE EN EL TÍTULO. DESPUES, LEE Y HAZ LO QUE TE DIGAN.

ANIMALES DOMESTICOS

Los animales que viven libres en el campo, en la selva o en la montaña, son animales salvajes.

Los animales que pueden vivir en nuestras casa, o en otras especiales cercanas a las nuestras, son animales domésticos.

También podemos decir que son animales domésticos aquellos a los que nosotros les proporcionamos la comida.

Hay animales domésticos pequeños como: el caballo, la vaca, la cabra...

Otros animales domésticos son grandes. Entre ellos están: el gato y el perro.

Los animales domésticos son útiles para nosotros.

(M.E.C., 1980)

- 1.- ¿De qué te hablan? .Escribe el título _____
- 2.- En el texto nos dicen a qué llamamos animales domésticos. Búscalo y subrávalo.
- 3.- En este texto hay dos errores.¿Los encuentras?. Mételes en un círculo.

14 - 3

27ª Sesión: 16 de marzo

EL BULULU

Era un comediante que recitaba romances modulando la voz según los personajes.

Tratamos de imitarle, modificando la voz al leer. Los objetivos son: aprender a leer con diferente entonación, ejercitar la lectura en voz alta.

Después de explicar quien era el bululú y lo que vamos a intentar, el profesor les lee una página del texto como ejemplo.

Repartidos los ejemplares a los equipos, éstos preparan durante unos minutos -5 a 10- la lectura.

A continuación, un miembro de cada equipo lee una página del texto. Terminada la primera ronda es designado un segundo miembro en cada grupo y vuelven a leer. Este segundo miembro es designado por el profesor o por los espectadores. Puede haber una tercera ronda, según el tiempo y puntuar la actuación de los representantes de los equipos.

El profesor animará a los lectores y hará comentarios para elevar la fuerza expresiva y evitar la timidez de algunos alumnos.



Un buen par de botas

—¡Qué frío! ¡Qué frío!, pero ¡qué frío! —decía el rey dando saltos para ver si entraba en calor—. Esto no puede ser. Tengo los pies helados. ¡Que venga el zapatero, que le quiero encargar unas botas!

—¡El zapatero! ¡El zapatero! —gritaron los cortesanos—. ¡El zapatero! ¡Que venga el zapatero! —resonaba ya por todo el palacio. Hasta que Gumersindo el zapatero lo oyó y se puso muy nervioso.

—¡Ya voy! —dijo dándose un martillazo tremendo en una mano—. ¡Ya voy! —dijo tragándose de golpe unos clavos que sujetaba con la boca—. ¡Ya voy! —dijo con una voz extrañísima y echando a correr a todo correr.

Jadeante y emitiendo unos sonidos muy raros, llegó ante el rey.

—¿Qué le pasa a este zapatero que silba tanto? —dijo el rey.

—Es que me he tragado unos clavos.

—¿Que te han regalado unos nabos? —preguntó el rey, pues al zapatero con tanto silbido se le entendía muy mal—. ¿Pues quién lo iba a decir? Yo pensé que sería un pito. Pero bueno, bueno. Lo que yo quiero son unas botas forradas de lana de cordero.

—¡Pero si en esta ciudad no hay ningún cordero!

—¿Eh? No, no. Que no tengan agujeros —contestó el rey—. Espero que estén pronto porque me estoy helando. Y dicho esto, se marchó.

Muy preocupado, Gumersindo salió del palacio y se puso a pensar. Pensó y pensó y al cabo de algún tiempo, cuando ya había terminado de hacer la digestión de los clavos y ya no silbaba al hablar, se le ocurrió irse de viaje a buscar algún cordero.

16-3

Y llegó al primer pueblo y preguntó:

—¿Hay aquí corderos?

—No, aquí no hay ningún cordero.

Y se fue al segundo pueblo y preguntó:

—¿Hay aquí corderos?

Y le dijeron:

—Bueno, hay uno, pero es muy raro.

—¿Pues qué le pasa?

—Que no se deja esquilar.

—¡Válgame Dios! ¡Qué contrariedad! ¿Y dónde está ese cordero?

—Venga usted por aquí.

Gumersindo fue y vio al cordero, que era pequeño y blanquito. Tenía la cabeza redonda y unos ojos muy negros.

—Beeee —dijo el cordero, que es lo que todos los corderos suelen decir.

Y Gumersindo quedó encantado.

—¡Qué monada de cordero! ¿Cuánto vale?
¡Nada, nada, que me lo llevo!

En seguida firmaron un contrato de venta del cordero y Gumersindo se marchó a su ciudad con él debajo del brazo. Era ya de noche cuando llegaron a casa. Entonces preparó para el cordero una cama de paja y le acostó. Luego le dio una sopa caliente como cena, y cuando el cordero estaba distraído tomándose su sopa, se acercó a él despacito con las tijeras de esquilar y...

El mal genio del cordero

¡Dios mío! Si hubiera sabido lo que iba a pasar, nunca lo hubiera hecho: apenas le rozaron las tijeras, el cordero salió disparado derramando la sopa y dando unos saltos tan grandes que chocaba contra el techo y hacía temblar las paredes de la habitación.

—¡Para, para! —chillaba Gumersindo—. ¡Dios mío! Le van a oír hasta en Pekín. ¡Va a despertar al rey! ¡Para, para, paraaaa!

Pero como si no, el cordero seguía dando saltos, derribando sillas, floreros y hasta al mismo zapatero le tiró varias veces al suelo.

—¡Este cordero se ha vuelto loco! —decía el pobre Gumersindo mientras corría a refugiarse detrás de una cortina—. Si esto no es un cordero, si parece un rinoceronte de la selva. Nada, que tira la casa. ¡Me tira la casa!



Y lo consiguió. El cordero dio de repente un salto rarísimo, con las patas de atrás yendo hacia adelante y las de delante hacia atrás, y rompiendo un cristal de la ventana salió de casa. Durante unos instantes se oyó el resonar de sus saltos, pero cuando el zapatero, ya repuesto del susto, se asomó, el cordero había desaparecido. ¡Figuraos el disgusto de Gumer-sindo! A la preocupación de no tener las botas se unía la pérdida del cordero.

—La culpa es mía. Ya me dijeron que era algo raro. Y ahora el pobre animal está solo, en una ciudad desconocida y oscura. ¡Ay, qué pena! ¡Qué pena! El pobrecillo que nada más verme dijo: «Beeeee».

El zapatero durmió muy mal aquella noche y por la mañana estaba tan nervioso, que ya antes de que hubiera amanecido del todo, se había tragado dos docenas y media de clavos.

El rey se había pasado la noche soñando que estaba en una reunión de reyes, y que todos menos él tenían frío en los pies, y, claro, al despertarse, estaba de un humor excelente.

Se puso su mejor traje y, sin desayunar siquiera, se dirigió a casa del zapatero.

—¡Ja, ja, ja! —se iba riendo durante todo el camino de puro contento que estaba.

—¡Ja, ja, ja! —reían los cortesanos que iban detrás y eran unos imitones.

Por fin llegaron a la zapatería y el rey dijo:

—¿Pero qué le pasa a este zapatero que está todo lleno de cardenales?

Gumersindo, que para entonces ya se había tragado seis docenas de clavos, silbó más que dijo:

—Es que el cordero me dio muchas patadas.

—¿Que te han regalado un saco de patatas? Pues más vale que no te regalen más cosas, hijo, porque se ve que a ti los regalos no te sientan bien. Pero bueno, yo venía a ver si estaban ya mis botas.

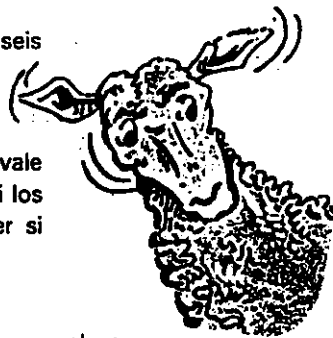
—No he podido hacer nada —se lamentó el zapatero.

—¡Ah!, que estarán mañana —dijo el rey—. Bueno, bueno, el caso es que estén bien hechas. Mañana volveré —y se marchó riéndose a todo reír.

Gumersindo no sabía qué hacer. ¡En menudo jaleo estaba metido! Pero, ¿a que no adivináis qué vio al volverse? Pues vio la redonda y blanquita cabeza del cordero que le miraba dulcemente a través del cristal roto.

—Beee —dijo el cordero, y el corazón de Gumersindo se derritió por completo.

—Corderito, corderito, pasa, pasa. Éste será tu hogar y tú serás como mi hijo. Si no quieres, no te esquilare. Mira, mira —y cogiendo las tijeras las tiró al fuego.



Un final feliz

El cordero quedó bastante convencido y entró en casa del zapatero a quedarse ahí a vivir para siempre.

Por la tarde, zapatero y cordero salieron a pasear y llegaron a una barbería.

El cordero se quedó como tonto mirando cómo afeitaban a un señor, y el zapatero, que era muy listo, le dijo:

—¿Quieres que te afeiten a ti?

—Beee —contestó el cordero.

Así que entraron y el barbero afeitó al cordero y Gumer-sindo recogió toda la lana. Pagó al barbero y se fue con el cordero a casa.

—Beeeee —decía el cordero, que estaba muy contento. ¡Le habían afeitado! ¡Menuda importancia!

Y al día siguiente el rey llamó a la puerta de la zapatería.

—¡Ooooooh! —dijo viendo unas magníficas botas todas forradas de lana de cordero—. ¡Aaaaaah! —dijo, mientras las miraba, poniéndose colorado de la emoción.

—¡Aaaaaah! —repitieron los cortesanos, que iban detrás.

—Magnífico trabajo, magnífico trabajo, ¿cuánto vale?

—Cien pesetas —dijo Gumer-sindo.

—¡Que le den mill! —gritó el rey, que estaba loco de contento.

El cordero, que estaba muy pelado, al lado del fuego, contemplaba la escena regocijado.

Pasaron muchos años. El rey había envejecido, el zapatero había envejecido, el cordero había envejecido, en cambio las botas seguían tan nuevas y relucientes como el primer día.

—Esto hay que celebrarlo —dijo el rey.

Así que un día un mensajero llamó a la puerta de Gumer-sindo y le entregó una carta citándole a palacio.

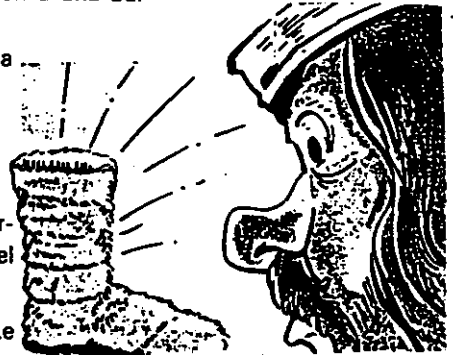
Ni que decir tiene que el zapatero se puso nerviosísimo, y se tragó dieciocho docenas de clavos más unas tenazas.

Por fin, a la hora fijada, Gumer-sindo entró en palacio y, ahí, el rey en persona salió a recibirle y le entregó una placa en la que figuraba su nombre como el mejor zapatero del reino.

Los ojos de Gumer-sindo se llenaron de lágrimas.

—Yo no merezco eso —dijo.

—Bueno, y a mí qué me importa —contestó el rey—, qué me importa que te hayan regalado un queso.



28ª Sesión: 19 de marzo

**Contenido Exactitud en palabras polisílabas
Vocalización**

Desarrollo:

1ª actividad: "Vuelven las golondrinas"

Con esta actividad pretendemos reforzar la lectura de palabras polisílabas que suelen ser objeto de dificultades lectoras (vacilaciones, silabización ...).

Los niños deben leer primero las palabras que tienen en el recuadro. Pasar después, según las instrucciones, a la lectura del texto. Dar un tiempo para que los alumnos lo preparen en silencio -lectura silenciosa. Elegir posteriormente a unos cuantos niños para que lo lean en voz alta mientras los demás lo hacen en silencio. Aquellas palabras que dentro del texto sean objeto de vacilación, repetirlas al final volviendo a leer el cuadro de palabras. El profesor puede/debe indicar el significado de las palabras extrañas, nombres de pájaros fundamentalmente.

2ª actividad: "Brif, bruf, braf".

Se trata de leer cuidando los aspectos tratados hasta ahora incidiendo, además, en la vocalización. El niño debe leer con tono alto y vocalizando muy bien, como si fuese un "pregonero".

Una vez que se ha explicado la actividad, dar un tiempo corto para que los niños se familiaricen con la lectura (lectura silenciosa individual). En las clases de refuerzo grupal, elegir a continuación a un niño -procurar escoger a los niños que lean muy bajo, con poca vocalización ...- y mandarlo a un extremo de la clase para obligarles a leer alto. Repetir el texto, proponiendo a más niños para leer en función del tiempo disponible.

En las clases de refuerzo individual, como no es posible situarlos en un extremo de la clase, se tratará de que lean uno por uno vocalizando muy bien.

Esta actividad la recordaremos en la siguiente sesión de lectura silenciosa, para indicarles que cuando leemos en voz alta hay que pronunciar y vocalizar muy bien, pues leemos para otros, pero en la silenciosa, lectura para nosotros mismos, al leer sólo se mueven los ojos. No obstante, lo explicaremos en el momento oportuno.

LEE LAS SIGUIENTES PALABRAS. CUANDO LAS LEAS BIEN, CON SEGURIDAD,

PASA A LEER EL TEXTO QUE SIGUE.

golondrinas	cigüeño	primavera
blanquinegro	telegrama	acomodó
emigrante	reunieron	nuestras
compañeras	preparados	gorriones
lavanderas	petirrojos	estorninos
carboneros	ruiseñores	encontraron

VUELVEN LAS GOLODRINAS

-¡Doctor Búho, Doctor Búho...!- llamó Cigüeño Postal, el blanquinegro cartero-. ¡Telegrama de Africa!

El Doctor Búho se acomodó en su rama preferida, se puso las gafas y leyó:

LLEGAMOS PROXIMO SABADO

SALUDOS

GOLODRINA EMIGRANTE

Aquella misma noche, bajo el viejo castaño, se reunieron las aves.

-Nuestras compañeras las golondrinas vuelven- les dijo el Doctor-. Después del largo viaje, estarán cansadas...

-Les tendremos preparados sus nidos- dijo el Cárabo del Castaño.

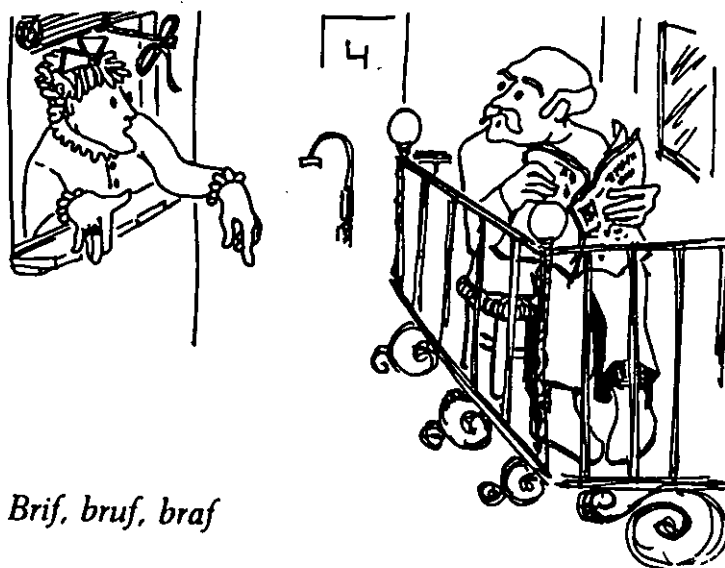
-Me parece buena idea- repuso la lechuza.

Mandaron a los gorriones, expertos en calles y jardines, a las ciudades. A los estorninos y a las urracas los mandaron a los pueblos, y a las lavanderas, petirrojos, carboneros y ruiseñores a las pequeñas aldeas.

Cuando las golondrinas llegaron encontraron sus nidos limpios y cuidados.

¡Ya es primavera!

19-3



Brif, bruf, braf

Dos niños estaban jugando, en un tranquilo patio, a inventarse un idioma especial para poder hablar entre ellos sin que nadie más les entendiera.

— Brif, braf — dijo el primero.

— Braf, brof — respondió el segundo.

Y soltaron una carcajada.

En un balcón del primer piso había un buen viejecito leyendo el periódico, y asomada a la ventana de enfrente había una viejecita ni buena ni mala.

— ¡Qué tontos son esos niños! — dijo la señora.

Pero el buen hombre no estaba de acuerdo:

— A mí no me lo parecen.

— No va a decirme que ha entendido lo que han dicho...

— Pues sí, lo he entendido todo. El primero ha dicho: "Qué bonito día". El segundo ha contestado: "Mañana será más bonito todavía".

La señora hizo una mueca, pero no dijo nada, porque los niños se habían puesto a hablar de nuevo en su idioma.

— Marasqui, barabasqui, pippirimosqui — dijo el primero.

— Bruf — respondió el segundo.

Y de nuevo los dos se pusieron a reír.

— ¡No irá a decirme que ahora también los ha entendido...! — exclamó indignada la viejecita.

— Pues ahora también lo he entendido todo — respondió sonriendo el viejecito —. El primero ha dicho: "Qué felices somos por estar en el mundo". Y el segundo ha contestado: "El mundo es bellísimo".

— Pero ¿acaso es bonito de verdad? — insistió la viejecita.

— Brif. bruf, braf — respondió el viejecito.

(Rodari, 1973)

19-3

BLOQUE IV.: 21 DE MARZO AL 2 DE ABRIL DE 1990

Presentación general

Centramos este periodo en la corrección y refuerzo de aspectos ya tratados en los que persisten deficiencias y dificultades lectoras, tanto a nivel individual como grupal.

Lectura oral: es necesario insistir fundamentalmente en errores. El tipo de error que se da con una mayor frecuencia es el de sustituciones (t/d, t/f, m/n, b/d, e/a/o), seguido de omisiones (r,n,s,l en final y en medio de palabras). Se observa también la persistencia de algunos niños en la adición de artículos y preposiciones.

Lectura silenciosa: Es necesario reforzar aspectos básicos: comprensión de órdenes, lagunas y asociación lecto-figurativa, frase con el dibujo o palabra que lo describe.

Las fichas elaboradas para este periodo se centran en esos aspectos. No obstante, entendemos que en este tiempo debe reforzarse también la modulación de puntos, comas, acentos, signos de expresión, vocalización, búsqueda de ideas en textos narrativos y descriptivos, nivel lector general a partir de las actividades que implican las mismas fichas u otras que puede elaborar el profesor siguiendo las pautas generales del plan de refuerzo. Cualquier momento es bueno para repasar e incidir en aquellos aspectos que se observe siguen siendo deficitarios.

Durante esta fase abandonamos el esquema hasta ahora seguido (lunes, lectura oral; miércoles, silenciosa; así como las sesiones de animación a la lectura y/o control de los viernes). Todos los días se hará lectura oral y silenciosa en situación de refuerzo individual y/o grupal.

Aquellas actividades que no tienen marcado el día, se ofrecen como alternativa, bien para que lo hagan los más rápidos, o en sustitución de otras de sesiones venideras, en el supuesto de que se vea que persisten las dificultades. En la explicación posterior por sesiones se ofrecen algunas sugerencias.

Detallamos a continuación algunas actividades que pueden hacerse para completar el plan de refuerzo diseñado para este periodo, especialmente para el apartado "errores lectores":

- Hacer lluvia de palabras con los fonemas, grupos silábicos en los que se observan más fallos. Anotar en la pizarra o fólío para leerlos en voz alta posteriormente.
- Hacer frases con palabras en las que se observan errores. Escribirlas y leerlas en voz alta.
- A nivel individual, solicitar a los niños que hagan una frase o familias de palabras donde esté su error más característico. Leerlo posteriormente en voz alta.
- Mezclar la percepción visual (ver la palabra), la auditiva (la oye) y la fonética (la pronuncia). Para fijarla se les

puede pedir que la escriban y lean de nuevo en voz alta.

Al leer las palabras con dificultades puede recordarse la técnica del Bululú, exagerando un poco la pronunciación para fijarla mejor y hacer más amena la práctica. Vocalizar bien es fundamental para la lectura oral.

30ª Sesión: 21 de marzo

Contenido Exactitud lectora: Sustituciones p/b; t/f.

Comprensión: - Asociación de frases con el dibujo correspondiente
- Ejecución de órdenes.

Desarrollo

1ª actividad: Palabras con b/p; t/f.

En esta ficha conjugamos la percepción visual con la exactitud en la lectura de estos grafemas.

Repartida la ficha, el profesor debe poner en la pizarra o folio la "p", incidiendo en sus rasgos distintivos (palo hacia abajo ...) frente a la "b", la "t" frente a la "f". Dejar escrito en la pizarra la letra p y la f en tamaño grande. Mandar leer en voz alta a varios niños, primero todas las palabras que tienen p, después, en la segunda parte de la ficha las que tienen f. Insistir, si fuese necesario -caso de mantenerse los errores- en las diferencias de unos grafemas con otros.

Terminar la actividad leyendo en voz alta las frases por parte de algunos niños. Procurar elegir a los que tienen problemas con esos grupos. Cada niño puede leer dos frases cada vez.

Si al final se viese que persisten las dificultades, se puede ampliar la actividad proponiendo a los niños que digan palabras con esas letras, escribir en la pizarra, leerlas o hacer frases para su lectura, según la propuesta que se hace en la introducción a este bloque.

2ª actividad: "Subraya la frase que diga lo que se ve en el dibujo".

Repartir la ficha y explicar la actividad. Dar tiempo para hacerla y corregir en situación grupal. Como siempre, se explica la razón y el modo de operar para hacerlo bien.

Para reforzar la actividad anterior, pueden leerse en voz alta (un niño tras otro) todas las frases de esta ficha. Anotar los niños que fallan en ella para insistir de nuevo en este tipo de actividad en sesiones sucesivas.

3ª actividad: "Lee y haz lo que te digan".

Repartir ficha y explicar la actividad. Dar tiempo para que la hagan individualmente y corregir grupalmente.

A los niños que terminen pronto se les puede dar la otra ficha de órdenes -palmera poner dátiles- para que la hagan. En cualquier caso, esta ficha queda disponible. Los niños que siguen fallando en esta variable pueden hacerla otro día.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol los resultados de las actividades 2ª y 3ª de acuerdo con las claves ya conocidas.


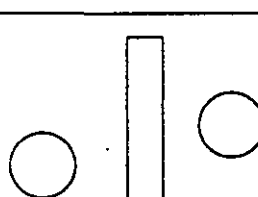
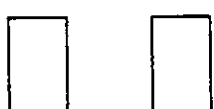
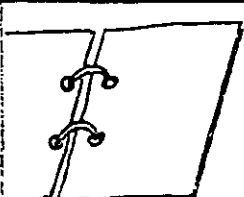
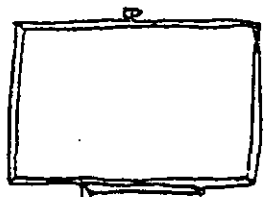
1º
Lee en voz alta
solo las palabras
que tienen p.

- Toda su boca era poca
- Puso el cebo en el cepo
- Metió la pata por la bota
- Cogió la pala como una bala
- Le rapó el rabo con ligereza
- Dió caba a la copa que tomaba
- El cabo se puso la capa
- El sapo sorbió la sopa de sebo

2º
Lo mismo con
las que tienen
f.

- Es famoso por tocar bien el pito
- La rifa tocó al tipejo de Rufo
- La rata y la foca han roto la tapa
- En el coto pusieron un foco

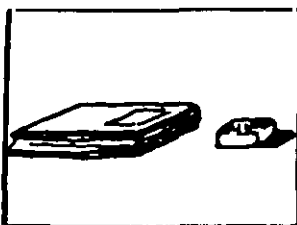
21-3

<p>Colócale a la palmera un racimo con dátiles</p> <hr/> <p>Dibuja al pie de la palmera un montón de piedras</p>		
	<p>Colorea el círculo de la derecha</p> <hr/> <p>Pon una cruz entre los cuadrados</p>	
	<p>Escribo letras en la pizarra</p> <hr/> <p>Hago números en el cuaderno</p>	

Subraya la frase que dice lo que vemos en el dibujo.



- o El pato está entre la cabra y el gato
- o La cabra tiene un pato y un gallo a su lado
- o El gato está delante del pato y detrás de la cabra



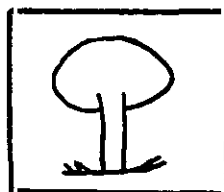
- o El libro está a la derecha de la goma
- o La goma está a la derecha del libro
- o El lápiz está a la derecha del libro

(Chavarino Cuenca, 1988)

21 - 3



Dibuja el rabo del gato y ponle bigotes



Coloca en este árbol tres manzanas

- Tacha en esta frase las letras iguales a la de la muestra: ~~a~~
- Escribe el nombre de dos colores que no sean rojo y azul _____
- Dibuja un círculo y pon tu nombre dentro de él:

21 - 3

31ª Sesión: 23 de marzo

Contenido Lectura correcta de palabras con similitud consonántica.
Corrección de omisiones intermedias
Completar lagunas.

Desarrollo

1ª actividad: "Subraya la palabra que lea en voz alta la profesora"

Pretendemos corregir las sustituciones en la lectura de palabras con similitud visual y/o consonántica. (m/n, t/d, s/n, a/e, f/t ... etc). De cada frase el profesor debe indicar una palabra para que los niños la subrayen. Elegir de cada frase una de las siguientes, la que se considere más oportuna:

- 1ª frase "como" o "cono"
- 2ª contestó o contento
- 3ª tía o día
- 4ª llamaba o llenaba
- 5ª vestido o vertido
- 6ª acertó o acercó
- 7ª apuntó o apuro
- 8ª Catalina o catalana
- 9ª sofá o sota
- 10ª mando o manto

A continuación pedir a unos cuantos niños que lean en voz alta las frases, siguiendo la técnica que el profesor considere más efectiva (ite pillé, sigue tu ... azar controlado ...) En esta lectura, corregir en el momento insistiendo en la pronunciación, discriminación de rasgos, etc. Si es necesario, ampliar la actividad: decir palabras con ..., construir frases, etc.

Conviene recoger esta ficha para ver en que letras fallan los niños, de forma que en los días posteriores se insista de nuevo sobre esos grafemas.

2ª actividad: "Escribe las letras que faltan".

Esta ficha está especialmente diseñada para corregir las omisiones de letras intermedias y finales.

Repartir la ficha, explicar lo que se debe hacer y cumplimentar de modo individual. Una vez hecha proceder a la lectura en voz alta de las palabras o frases. Corregir y explicar los errores. Leer vocalizando y marcando muy bien los fonemas que suelen omitirse.

3ª actividad: Frases con lagunas.

Repartir ficha y explicar la actividad. Dar tiempo para que la hagan y corregir grupalmente. Anotar los niños que fallan.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol los resultados de las actividades 2ª y 3ª. Los niños que acaban pronto pueden hacer la ficha del pastelero: asociación palabra/frase.

SUBRAYA LA PALABRA QUE LEA EN ALTO LA PROFESORA

- Ese sombrero es como un cono.
- Juan contestó que estaba contento.
- Mi tía se cayó un día.
- Pedro llamaba a María que llenaba una botella.
- En el vestido se ha vertido la leche.
- El policía acertó cuando se acercó.
- Apuntó con mucho apuro hacia el blanco.
- Mi abuela Catalina era catalana.
- En el sofá está la sota de oros.
- El mando se puso el manto.

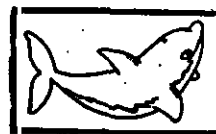
23-3



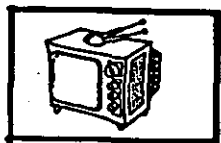
tro_co



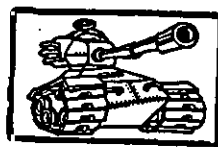
mo_quito



de_fín



televisio_



ta_que



relo_

Escribe las
letras que faltan.

El mo_quito me picó en la pie_na.
Vimo_ el co _curso de la televisio_.
El de_fín sa_taba muy a_to.

23-3

(Dibujos cifr. en Rodríguez Jorrín, 1987)

COMPLETA LO QUE FALTA EN LAS SIGUIENTES FRASES

- En la panadería se compra el _____.
- En la _____ se compra la carne.
- Los zapatos se _____ en la zapatería.
- La mano tiene _____ dedos.
- Veo con los _____. Encima de los ojos están las _____.
- Debajo está la _____. La boca _____ debajo de la _____.
- Los dientes están _____ de la boca

23-3

El pastelero	o	o	tiene en su tienda toda clase de alimentos
El panadero	o	o	hacía un rico pastel con crema de chocolate
El tendero	o	o	vendía para el desayuno unos bollos deliciosos
El conductor	o	o	acercaba el avión a la pista de despegue
El piloto	o	o	pone el autobús en marcha y abre las puertas
En la biblioteca	o	o	íbamos a dar saltos y subimos por las cuerdas
En el laboratorio	o	o	leíamos cuentos o estudiábamos en silencio
En el gimnasio	o	o	veíamos por el microscopio una gota de sangre

(Chavarino Cuenca, 1988)

32ª Sesión: 26 de marzo

Contenido Exactitud lectora: grupos silábicos br, pl, bl en frases y texto.
Modulación de puntos, comas ...
Comprensión: Ejecución de órdenes.

Desarrollo

1ª actividad: "Lee y no te equivoques".

Repartir la ficha y explicar la actividad.

Si se estima necesario, puede iniciarse mandando a los niños que subrayen determinados grupos, por ejemplo palabras con bl. Proceder después a la lectura de las frases. Cuidar no sólo la exactitud, sino también las pausas que se les debe recordar inicialmente. Repetir la lectura de la ficha en función de las necesidades del grupo y del tiempo disponible. También puede repetirse en días posteriores. Puede completarse con el enunciado de palabras, frases ...

2ª actividad: "Sigue la flecha y haz lo que te digan por el camino"

Esta ficha puede sustituirse por la de los dátiles en la palmera sobrante de la primera sesión, para aquellos niños que tuvieron dificultades en la ficha de órdenes del día 21, de forma que unos niños pueden hacer esta ficha y otros aquella, en función del nivel lector.

Dar tiempo para que la hagan y corregir.

Se pueden recoger las fichas para que el profesor vea qué niños persisten en las dificultades con el objetivo de poder elaborar otra ficha paralela o introducir alguna de las suplentes en los próximos días.

3ª actividad: Lectura oral ¡No comais fresas!.

Repartir la ficha para la lectura en voz alta por parte de algunos niños. Elegir la técnica que resulte más efectiva.

Indicar previamente a los niños que deben leer vocalizando muy bien, parándose en los puntos, las comas, modulando las admiraciones y con mucha atención para no cometer errores. Incidir, a modo de repaso, en aquello que se considere necesario.

Anotar palabras y sectores de la lectura oral que resulten más deficitarios para corregir en días sucesivos con algunas de las fichas aportadas en este bloque o con la propuesta de otras por parte de los profesores.

La ficha que sobra queda a disposición de las necesidades individuales o grupales según el criterio del profesor.

LEE Y NO TE EQUIVOQUES

La cabra y la cobra son animales.

El brezo y la parra, vegetales.

El cobre y la plata, minerales.

Plomo, pluma, cable y blusa,

palabras y vocablos de lectura difícil.

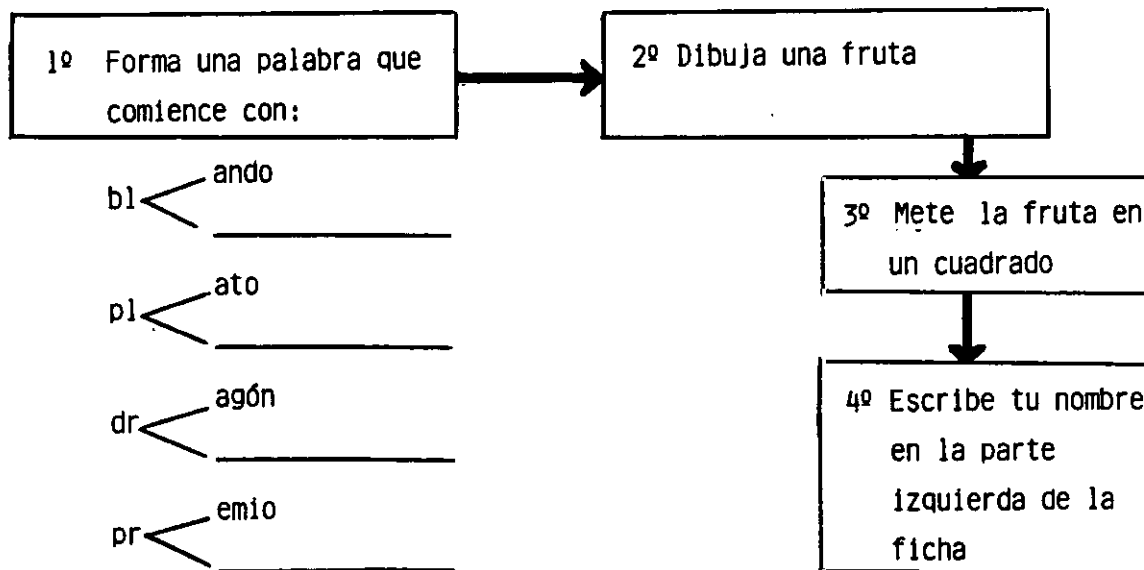
Bra, bla, plo, pro, ple, plo, pra.

El que lo lea bien será campeón.

¡Bravo!

26-3

SIGUE LA FLECHA Y HAZ LO QUE TE PIDAN POR EL CAMINO



26-3

¡No comáis fresas!, gritó el tripudo comerciante a los rateros. La fruta está verde. No es un truco del frutero para salvar la mercancía. El fresón en este tiempo puede ser una trampa para la tripa.

En cambio los granos de uva están flamantes. Las uvas son también una buena fruta y los traviesos golfillos son fáciles de contentar. Abren la primera caja, comen y engullen los racimos entre gruñidos placenteros, sin prisa, con glotonería, les saben a gloria.

¡Qué frescas están las uvas!
Otro día trincaremos las fresas, gritan con ojos alegres. Luego se van trotando en tropel, como jóvenes potrillos.

26-3

EN CADA FILA UNA PALABRA INDICA ALGO DISTINTO QUE LAS DEMAS. TÁCHALA

- Zapatos, sombrero, camisa, niño, calcetín
- Plátano, naranja, carne, mandarina, pera
- Agua, leche, pan, vino, café
- Uno, dos, tres, kilo, cinco

AHORA, TODAS LAS PALABRAS SE PARECEN EN ALGO. ¿EN QUÉ? ESCRIBE LA RESPUESTA

- Rojo, verde, amarillo, azul
- Mes, semana, día, hora
- Amapola, rosa, clavel, lila
- Perro, gato, caballo, ratón

33ª Sesión: 28 de marzo

Contenido Corrección de errores - omisiones y sustituciones.
Nivel lector y modulación básica.
Comprensión: Asociación frase-dibujo y descubrir gazapos.

Desarrollo

1ª actividad: Escribe las letras que faltan.

Proceder de la misma forma que en la ficha de estas características realizada el día 23: Entregar, completar la ficha y leer incidiendo en los finales y letras intermedias.

2ª actividad: "Une el dibujo con la frase correspondiente".

Entregar la ficha y explicar la actividad. Se trata de asociar el dibujo con la frase que lo describe.

Cumplimentada la ficha, se procede a corregirla. Los niños pueden leer posteriormente y en voz alta las frases aplicando la técnica del arrastre "todos a una".

3ª actividad: ¡Alto! ¡Eso no está!.

Con esta ficha pretendemos repasar la modulación de acentos, puntos, comas y la lectura correcta, además de la comprensión de lo leído.

Entregar la ficha e indicar a los niños que se va a hacer la lectura en voz alta por parte de algunos niños de la historia "El oso y el canguro". Deben leer muy bien, además de prestar atención para comprender lo que se dice en esta historia. Señalar a un niño para que inicie la lectura comenzando por el título, detrás de este deben leer otros niños. Utilizar la técnica más efectiva. Finalizado el texto, explicar que a continuación va a leer la profesora (leer modulando y vocalizando bien), pero que han de prestar mucha atención pues puede decir cosas que no están en la historia. Si lo descubren debe decir ¡Alto! ¡Eso no está!. Se comienza a leer introduciendo o modificando palabras o frases. Ejemplo "Los animales estaban de fiesta. (Era sábado). Corrían, saltaban y (brincaban) ... Debe prepararse antes la lectura, para ver que cosas se modifican o alteran. No deben introducirse errores. Se trata sólo de introducir o modificar palabras y frases. Si nadie descubre lo que se ha modificado, el profesor debe pararse e indicar que han de estar más atentos. Los niños pueden, deben seguir la lectura de la profesora en su ficha.

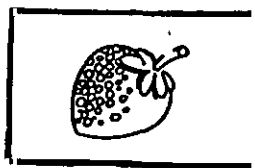
4ª actividad

Si sobra tiempo, puede agruparse a los alumnos por parejas para hacer la ficha siguiente "Lee y procura no confundir ciertas palabras. En caso de que persistan errores de sustituciones t/d, t/f, m/n ..., tanto en las clases de refuerzo en pequeño grupo como en los colectivos, pueden sustituir y dar preferencia a esta ficha sobre la anterior que se podría hacer, si sobra tiempo al final.

Los números 1 y 2 que anteceden a cada frase es para que lean los niños por parejas, cada uno una frase. Mandar leer a los niños que cometan errores de este tipo. Completar con otras actividades si se ve necesario.

Actividad final: Pasar a la ficha de autocontrol los resultados de las actividades 1ª y 2ª.

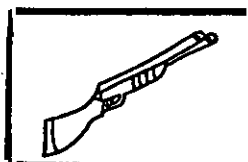
Escribe las
letras que faltan.



f_esa



fue_te



e_copeta



ca_a



do_mir



bota_

Apu_tó al conejo con la e_copeta.

El niño e_tá du_miendo la sie_ta.

La_ botas e_taban nueva_ y brilla_tes

28-3

(Dibujos cifr. en Rodríguez Jorrín, 1987)

Une el dibujo con la frase correspondiente.

28-3

	o	o	La casa pequeña está al lado de la grande
	o	o	Los dos árboles que son iguales están juntos
	o	o	Las dos casas iguales están en el centro
	o	o	El círculo está junto al cuadrado
	o	o	El cuadrado está dentro del círculo
	o	o	El triángulo está entre el círculo y el cuadrado
	o	o	La pera está entre las uvas y la fresa
	o	o	Las uvas están entre las dos peras
	o	o	La fresa está entre las uvas y las peras

(Chavarino Cuenca, 1988)

EL OSO Y EL CANGURO

¡ALTO!
¡ESO NO ESTÁ!

Los animales estaban de fiesta.
Corrían, saltaban y gritaban.
Aquel día se celebraba un combate de boxeo.
Boxeaban el oso y el canguro.
El canguro daba rápidos puñetazos.
El oso, puñetazo que daba, hacía tambalear al canguro.
Los demás animales gritaban y aplaudían.
El canguro dio un golpe en los ojos al oso.
El oso se quedó medio ciego.
Hacía de árbitro una elegante cucaracha.
El oso, como casi no veía, se equivocó y dio un puñetazo a la cucaracha.
Todos los animales se echaron a reír.
La cucaracha voló por los aires. Fue a parar a lo alto de un pino...
El canguro aprovechó la ocasión y dio un puñetazo terrible al oso.
El oso se tambaleó y quedó k. o., tendido en el suelo.
La cucaracha pitaba y pitaba...
Pero todos los animales cogieron al canguro en hombros y gritaban: «¡Campeón! ¡Campeón!»

28 - 3

(M.E.C., 1980)

LEE Y PROCURA NO CONFUNDIR CIERTAS PALABRAS

- 1 - Me tienta la bicicleta de esa tienda
- 2 - Muevo el balón nuevo
- 1 - La tarta tarda en llegar
- 2 - Derribo y derrito son palabras que se parecen
- 1 - Es poco grato un grano de arena en el zapato
- 2 - El granizo cayó sobre la losa de granito
- 1 - El frío del invierno perjudicaba a mi tío
- 2 - Me abrasa el abrazo de mi abrigo
- 1 - Blanca tarda en ponerse la falda
- 2 - La nata nada sobre la leche

28 - 3

34ª Sesión: 30 de marzo

Contenido Lectura correcta de grupos silábicos cr, dr, fr, tr.
Atención y discriminación visual para corregir errores de adición.
Comprensión: Lagunas y/o gazapos.

Desarrollo

1ª actividad: "Lee dos columnas cada vez".

Distribuir a los niños por parejas y explicar la actividad. Se trata de que lean primero, moviendo sólo los ojos. Mientras un niño lee, el otro controla y avisa cuando mueve la cabeza, labios ... Pasado un minuto aproximadamente y a la voz de cambio por parte de la profesora se cambian los papeles. Lee las otras dos columnas el que ha controlado y a la inversa.

Terminar señalando a varios niños para que procedan a la lectura en voz alta de estos grupos silábicos.

2ª actividad: "Tacha la que es igual a la muestra".

Con esta ficha pretendemos centrar la atención del niño para que lean sin introducir o añadir cosas.

Se reparte la ficha y se explica la actividad. Dar tiempo para que lo hagan y corregirla. Puede procederse a continuación a leer en voz alta las frases recuadradas; insistir para que lean sin añadir o modificar cosas.

3ª actividad: Ficha de lagunas para los niños con dificultades, la de gazapos para los que van bien.

Repartir y explicar. En un caso se trata de completar lo que falta para lo cual pueden seguir y buscar en el texto que tienen al lado; en el otro descubrir los gazapos que hay en la descripción del automóvil.

Dar tiempo y corregir.

Si sobra tiempo, pueden entregarse algunas de las fichas de sesiones anteriores no utilizadas o que no se acabaron.

En estas actividades conviene insistir en la idea de "búsqueda en la lectura y la conveniencia de preguntarse para encontrar mejor esas ideas o cosas. Motivar para una lectura activa.

TACHA LA QUE ES IGUAL A LA MUESTRA

Juan, niño travieso

- Juan, un niño travieso
- Juan, es un niño travieso
- Juan, niño travieso
- Juan, el niño travieso

Mi amigo estudioso

- Mi amigo es muy estudioso
- Mi amigo es estudioso
- Mi amigo estudioso
- Mi amigo estudia mucho

Elena, niña pequeña, toma leche

- Elena, la niña pequeña, toma leche
- Elena, niña pequeña, toma la leche
- Elena, una niña pequeña, toma leche
- Elena, niña pequeña, toma leche

30-3

1ª VEZ

2ª

cre	cir	cra	cro
cri	cir	cer	cre
cro	car	cru	cri
dra	dar	dro	dri
dru	dur	der	dro
dri	dre	dru	dra
fra	lor	for	fru
fir	fru	fra	far
fur	for	fre	fri
tra	tar	tor	tru
tre	ter	tro	tre
tir	tor	tru	tra

Lee dos columnas
cada vez.
¡No muevas la
cabeza! ¡leen
los ojos!

30-3

(Adaptación García Nieto y otros, 1984)

Los dos chicos se pararon junto a la charca. Traían un bote viejo y dentro de él un saltamontes verde y muy grande. El prisionero tenía un hilo atado a una pata y daba - inútiles saltos para escapar. Los dos cazadores celebraban sus esfuerzos con grandes risotadas y - tiraban del hilo con cuidado para no romperle la pata.

Los dos chicos se pararon junto a _____. Traían un _____ y dentro de él un saltamontes _____ y muy _____. El prisionero tenía un hilo atado a una pata y daba - _____ para escapar. Los _____ cazadores celebraban _____ con grandes risotadas y - tiraban del hilo _____ para no romperle la pata.

30-3

LEE Y BUSCA LOS GAZAPOS. TÁCHALOS

(El primero ya está tachado)

El automóvil es un vehículo que tiene ~~dos~~ ruedas. Algunos tienen manillar y otros volante. Andan con gasolina que se encuentra en cualquier río. Los coches han sido inventados por los pájaros. Su mayor ventaja es la comodidad y rapidez con que se mueven por las carreteras, las calles y el cielo. Los niños deben sentarse en el asiento de atrás y procurar distraer al conductor para no causar accidentes.

¿CUÁNTOS EN TODO EL PÁRRAFO? _____

(García Nieto y otros, 1984, Tomo V)

30-3

35ª Sesión: 2 de abril

Contenido Lectura oral: Exactitud y precisión en palabras fáciles de sustituir. Lectura oral de textos - repaso de todo.

Comprensión: Búsqueda de preguntas en un texto.

Desarrollo

1ª actividad: "Lee y procura no confundir ciertas palabras".

Repartir y explicar.

Lectura oral por parte de algunos niños de las frases. Si es necesario completar con una actividad de discriminación auditiva de palabras con similitudes consonánticas (subrayar la que diga el profesor) o con otro tipo de ejercicios de los recomendados en la introducción.

2ª actividad: Búsqueda en textos narrativos/descriptivos.

A los niños con dificultades entregar la ficha de los dos párrafos (Pedro de excursión ...). Para los que van bien, la del texto de los gigantes.

Entregar la ficha respectiva y explicar la actividad. Se trata de leer y contestar a las preguntas que nos hacen. Recordar que hay textos en los que nos dicen el nombre de los protagonistas, cómo son, qué hacen, dónde viven ... etc., que en sesiones anteriores se ha practicado con la contestación a preguntas sobre ¿quién? ¿cuándo? ...

Hecha esta introducción que puede orientar a los niños, indicarles que lean fijándose bien, porque después deben contestar a determinadas preguntas. Lo harán mejor si recuerdan previamente el tipo de información que se da en estos textos y el lugar en el que suele venir. Poner ejemplos, decir que el nombre, el lugar y el tiempo lo suelen colocar al principio para orientarles en la búsqueda en el caso de que no recuerden inicialmente la contestación a la pregunta. Insistir en la idea de que deben comprobar las respuestas que han dado -estrategia de autocontrol- pues a veces la memoria falla o no recordamos bien todos los datos.

Una vez hecha la ficha por los niños, corregir grupalmente, explicando como siempre la forma de encontrar, buscar la respuesta. Incidir de nuevo en las ideas fundamentales que hemos perseguido durante este periodo: lectura atenta, saber buscar, revisar, repasar lo que hemos hecho, etc.

Los niños que hagan pronto la ficha, pueden realizar la otra o elegir la de ordenar palabras para formar frases y frases para formar una historia, aplicando el esquema de preguntas. Los niños con más dificultades pueden hacer órdenes, asociación de frases con dibujos ..., aquellas más básicas en las que estén aún flojos.

3ª actividad: Lectura en voz alta del texto "La casa de los gigantes" o "vamos a inventar números", según se vea. También

esta actividad si lo anterior ha sido denso, puede dejarse para el día siguiente (3 de abril).

En esta actividad pretendemos repasar y fijar lo relativo a nivel lector y modulación. El profesor puede aplicar la técnica que le resulte mejor de las ya aplicadas.

Las palabras en las que se falla, pueden anotarse en la pizarra o folio para proceder a leerlas por separado una vez leído todo el texto. Completar, si se estima necesario, con otras actividades para corregir errores.

Observación final: Las pruebas para el control final de los resultados del plan experimentado se harán posiblemente en los días 4 y 5 de abril. Se avisará, no obstante, oportunamente. Por esta razón y aunque el martes, día 3, no estaba previsto en los días para el refuerzo, sugerimos se dedique un rato para realizar fichas sobrantes u otras paralelas a las de este plan en función de las necesidades individuales o del grupo. Recordamos que los sectores que vamos a controlar fundamentalmente de acuerdo con los objetivos del refuerzo son: En la lectura oral-nivel lector general, modulación básica y errores; en lectura silenciosa-órdenes, lagunas y búsqueda en textos narrativos, descriptivos y expositivos.

Todas las modificaciones que se hagan en este periodo deben registrarse con claridad en la hoja de registro del profesor a la que deberán adjuntar el modelo de ficha en el caso de que se haga una específica.

LEE Y PROCURA NO CONFUNDIR CIERTAS PALABRAS

- El bolígrafo de mi amigo está conmigo.
- Las medidas de las medias son justas.
- Julián ha comprado el prado de mi prima.
- Primero hago un recado, luego juego.
- Jaime regala su regla a Carmen.
- Los niños estaban contentos en el zoo.
- Uno de ellos toca la foca con la punta de los dedos.
- Dió una patada a la piedra tapada.
- Apareció una estrella en el estrecho sendero.
- Gabriel tenía la gripe.

2 - 4

ORDENA ESTAS PALABRAS PARA HACER FRASES

- bolígrafo, nuevo, un, tengo _____
- azul, mí, es, bolígrafo _____
- bolígrafo, mío, es, el _____

ORDENA ESTAS FRASES PARA FORMAR UNA HISTORIA

- Al final las corregimos.
- Hoy tenemos clase de lectura.
- Espero tener muchos puntos verdes.
- Primero hacemos fichas.

LEE Y CONTESTA A LAS PREGUNTAS

El domingo Pedro y sus
hermanos fueron de
excursión al Pardo.

- 1) ¿quién fué de excursión? _____
- 2) ¿dónde fueron? _____
- 3) ¿cuándo fueron? _____
- 4) ¿cuántos hermanos tiene Pedro?:
pon una cruz en la respuesta co-
rrecta:
uno, ninguno, tres, dos, no lo dicen

Carmen es una niña morena,
bajita y gorda. Le gusta
mucho jugar y comer cara-
melos de fresa

- 1) ¿cómo es Carmen? _____
- 2) ¿qué clase de caramelos le gustan? _____
- 3) ¿qué otra cosa le gusta? _____

2-4

LEE Y CONTESTA A LAS PREGUNTAS

Hace mucho tiempo, había
unos gigantes buenos y -
amables. No hacían daño a
nadie. Vivían en un casti-
llo situado sobre una gran
montaña.

Un día, Casilda, la hija -
de los gigantes salió del
castillo y llegó hasta el
pueblo más cercano. Cuando
vió a las gentes que allí
vivían, pensó que eran ju-
guetes. Cogió a dos hombres
se los llevó a su castillo
y los metió en su casita de muñecas

- 1) ¿dónde vivían los gigantes? _____
- 2) ¿cómo eran?: subraya la parte del
texto que lo dice
- 3) ¿cómo se llamaba su hija? _____
- 4) ¿qué cogió en el pueblo? _____
- 5) ¿por qué los metió en su casita de
muñecas? _____

2-4

La casa de los gigantes

Hace ya mucho tiempo, en un extenso país, había un castillo situado sobre una gran montaña.

Sus torres eran altas y sus corredores enormes, como correspondía al tamaño de sus habitantes.

Éstos eran unos gigantes bondadosos que no hacían daño a nadie.

Alrededor del castillo había numerosas casas. Casas de tamaño normal, pero muy pequeñas comparadas con la vivienda de los gigantes.

Un día, Casilda, la hija de los gigantes, salió a pasear fuera de sus jardines y llegó hasta el pueblecito más cercano.

Cuando vio a las gentes que allí vivían, se quedó maravillada. Pensaba que eran juguetes vivientes.

Le gustaron tanto que cogió un par de ellos y se los llevó al castillo. Los metió en su casita de muñecas, que eran del tamaño de las casas normales. Después llamó a sus papás para que los vieran.

Sus padres le explicaron que no eran juguetes, sino personas a las que había que cuidar y proteger.

Entonces Casilda, con sumo cuidado, volvió a dejarlos en la placita del pueblo.

Vamos a inventar los números

— ¿Por qué no inventamos unos números?

— Bueno, empiezo yo. Casi uno, casi dos, casi tres, casi cuatro, casi cinco, casi seis.

— Es demasiado poco. Escucha éstos: un remillón de billonazos, un ochote de milenios, un maramillar y un maramillón.

— Yo entonces me inventaré una tabla:

tres por uno, concierto gatuno	tres por seis, no me toquéis
tres por dos, peras con arroz	tres por siete, quiero un juguete
tres por tres, salta al revés	tres por ocho, nata con bizcocho
tres por cuatro, vamos al teatro.	tres por nueve, hoy no llueve
tres por cinco, pega un brinco	tres por diez, lávate los pies.

— ¿Cuánto vale este pastel?

— Dos tirones de orejas.

— ¿Cuánto hay de aquí a Milán?

— Mil kilómetros nuevos, un kilómetro usado y siete bombones.

— ¿Cuánto pesa una lágrima?

— Depende: la lágrima de un niño caprichoso pesa menos que el viento, y la de un niño hambriento pesa más que toda la tierra.

— ¿Cuánto mide este cuento?

— Demasiado.

— Entonces inventémonos rápidamente otros números para terminar. Los digo yo, a la manera de Modena: unchi, doschi, treschi, cuara cuatrisci, miri mirinchi, uno son dos.

— Yo entonces voy a decirlos a la manera de Roma: unci, dusci trisci, cuale cualinci, mele melinci, rife rafe y diez.

(Rodari, 1973)

III.2 FICHAS CONTROL DEL PROGRAMA

III.2.1 Modelos de ficha de autocontrol (para el alumno)

**III.2.2 Ficha de seguimiento, valoración y control del
programa (para el profesor)**

Fichas de autocontrol (para el alumno)

Nombre y apellidos _____
Colegio _____ Nivel _____

En este cuadro vas a anotar los aciertos o errores que tengas al contestar las preguntas sobre tres historias que vas a leer en varios días.

Si la respuesta es correcta ---- Colorea el cuadro en verde
Si la respuesta es casi bien ---- Colorea el cuadro de amarillo (incompleta, faltan cosas, sobran)
Si la respuesta está mal ---- Colorea el cuadro de rojo

	¿quién?	¿dónde?	¿cuándo?	¿qué sucede?	¿por qué?
Día 31 de Enero "Abuela Opalina"					
Día 7 de Febrero "El rey que quería hacer un palacio nuevo"					
Día 14 de Febrero "Ratón que se quería comer el gato"	(1)	(2)	(3)	(4)	

Nombre y apellidos _____
Colegio _____ Nivel _____

En este cuadro vas a anotar los aciertos o errores que tengas al realizar algunas actividades.

Si la respuesta es correcta ---- Coloreas el cuadro de verde
Si la respuesta es regular ---- Coloreas el cuadro de amarillo
Si la respuesta está mal ---- Coloreas el cuadro de rojo

Fecha	21-3	23-3	28-3	2-4
1ª Actividad				
2ª Actividad				

IV. 2. 2

Colegio: Situación de refuerzo

Profesor:

Fecha	Actividades y fichas	Tiempo dedicado	Incidencias en el desarrollo .	Actividades no previstas también realizadas	* Actividad realizada por el grupo clave mientras se aplica el plan individual	Observaciones
15 Enero						
17 Enero						
19 Enero						
22 Enero						
24 Enero						
26 Enero						
29 Enero						

* Afecta sólo a clases de grupo individual (ver dorso)

I) Describe brevemente como ha planteado durante este período las clases de lectura que no están integradas en el plan de refuerzo - Areas y sectores planteados, objetivos y/o propósitos prioritarios, tipos de actividades, tiempo semanal invertido, ...

II) Valoración general del plan de refuerzo aplicado a este período y sugerencias para el próximo.

III.3

CUESTIONARIO APLICADO A LOS PROFESORES PARA LA VALORACION DEL PROGRAMA

**CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES QUE HAN APLICADO EL PROGRAMA
EXPERIMENTAL PARA LA RECUPERACION DE DIFICULTADES EN LECTURA.
(A. Camina Durántez y A. Martínez Belinchon).**

Con este cuestionario pretendemos recoger información acerca del programa experimental de lectura que has aplicado con tu grupo de alumnos en situación grupal o individual.

Nos interesa conocer la valoración que te merecen los objetivos planteados, las actividades, los recursos utilizados, el planteamiento organizativo general y el específico de cada sesión.

Queremos también determinar los factores externos al programa que han podido incidir en los resultados logrados, así como los problemas que la aplicación del plan te ha ocasionado.

Todo ello va a permitirnos determinar la validez y efectividad del plan propuesto, conocer las limitaciones y las posibilidades reales de aplicación

Gracias por tu colaboración. No te importe la crítica, se sincera.

1. En general, el nivel de aceptación del programa de refuerzo por parte de los alumnos ha sido (señala con una cruz lo que corresponda)

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| . Muy bueno | <input type="checkbox"/> |
| . Bueno | <input type="checkbox"/> |
| . Regular | <input type="checkbox"/> |
| . Malo | <input type="checkbox"/> |

2. ¿Hubo algún rechazo especial? Si ☐ No ☐

¿Cuales fueron las causas? _____

3. Las familias de los alumnos:

- | | Si | No |
|---|--------------------------|--------------------------|
| . Conocían los objetivos del programa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Se conectó con ellos en reunión general | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Se conectó con ellos individualmente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Entre los compañeros de trabajo ¿se manifestó alguna reacción o comentario?

Positivo ☐ Negativo ☐ Ninguno ☐

5. En términos generales ¿qué tiempo has dedicado al programa de refuerzo en cada sesión de trabajo en clase?

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| . Más de una hora | <input type="checkbox"/> |
| . Una hora aproximadamente | <input type="checkbox"/> |
| . 45 minutos | <input type="checkbox"/> |
| . 30 minutos | <input type="checkbox"/> |
| . Menos de 30 minutos | <input type="checkbox"/> |

6. ¿En qué momentos lo has aplicado?

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| . Antes del recreo | <input type="checkbox"/> |
| . Después del recreo | <input type="checkbox"/> |
| . Por la tarde | <input type="checkbox"/> |

7. Los objetivos del programa: (señala con una cruz si o no según corresponda)

- | | Si | No |
|--|--------------------------|--------------------------|
| . Estaban claros desde el principio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Fueron adecuados al nivel | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Fueron demasiado ambiciosos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Se fueron concretando durante el desarrollo del programa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| . Otros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. ¿Has incidido de manera especial durante este periodo en algunas de las siguientes áreas de lenguaje?

	Si	No
. Vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Comprensión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Expresión oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Morfosintaxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
. Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Se siguió aparte el programa normal de lectura Si ☐ No ☐

¿Cuánto tiempo a la semana se ha dedicado al mismo?

¿Qué porcentaje de éste has dedicado a la lectura oral?

¿Cuanto a la comprensión?

¿Estaban coordinados ambos programas?

10. ¿Has introducido modificaciones en la forma habitual de impartir las clases de lectura como consecuencia del plan de refuerzo?

Si ☐ No ☐

Si la respuesta ha sido afirmativa, señala las modificaciones que has realizado.

11. ¿Cuál o cuáles han sido los bloques mejor planteados?. Señala con una cruz

. El primero (del 15 al 22 de enero)	<input type="checkbox"/>
. El segundo (del 31 de enero al 19 de febrero)	<input type="checkbox"/>
. El tercero (del 26 de febrero al 20 de marzo)	<input type="checkbox"/>
. El cuarto (del 21 de marzo al 2 de abril)	<input type="checkbox"/>
. El de refuerzo del refuerzo (22 y 23 de febrero)	<input type="checkbox"/>

¿Por qué?

12. El esquema de organización general -lectura oral un día, silenciosa otro y animación a la lectura- ha sido efectivo? Si ☐ No ☐

¿Hubiese resultado mejor un esquema mixto como en las últimas sesiones?

Si ☐ No ☐

13. ¿Ha sido adecuado el desarrollo de cada sesión? (ejercitaciones, actividades centrales, corrección y cumplimentación de las fichas de autocontrol individual) Si ☐ No ☐

¿Qué modificaciones incluirías en este esquema?

14. Los guiones didácticos explicativos de cada sesión:

	Si	No
- Han facilitado la aplicación del plan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Te han condicionado, cortado iniciativas interesantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Eran claros, suficientemente explicativos .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Has seguido las actividades propuestas y normas de aplicación de forma rigurosa?

Si	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si la respuesta es negativa, indica, por favor, los cambios introducidos

16. La directividad del programa (programa cerrado y dirigido) ¿ha podido incidir negativamente en los resultados?

	Si	No
- Del grupo en su conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De alumnos concretos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Cómo valoras las sesiones del "refuerzo del refuerzo"

Muy positivas	<input type="checkbox"/>	Positivas	<input type="checkbox"/>	Innecesarias	<input type="checkbox"/>
---------------	--------------------------	-----------	--------------------------	--------------	--------------------------

Otras -----

18. ¿Cómo planteaste estas sesiones?

19. Lo mejor del plan ha sido: (pon una cruz en la/s casilla/s correspondientes)

- Su organización general	<input type="checkbox"/>
- La metodología aplicada	<input type="checkbox"/>
- Los recursos utilizados	<input type="checkbox"/>
- Su secuencialidad y continuidad	<input type="checkbox"/>
- El grado de directividad	<input type="checkbox"/>
- La adaptación a las dificultades	<input type="checkbox"/>
- Otras	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>

20. La efectividad del refuerzo hubiese sido mayor con:

- Mayor individualización	<input type="checkbox"/>
- Mas flexibilidad	<input type="checkbox"/>
- Mas tiempo	<input type="checkbox"/>
- Menos sectores de refuerzo	<input type="checkbox"/>
- Mas incidencia en determinadas áreas	<input type="checkbox"/>
- Sesiones mas cortas	<input type="checkbox"/>
- Otras	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>
-----	<input type="checkbox"/>

21. ¿En qué momento, bloque o fecha aproximada, comenzaste a notar el progreso de los alumnos?

22. ¿Hay niños de tu clase sometidos al programa de refuerzo que no han mejorado?

NOMBRE

CAUSA POSIBLE

-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

23. Los alumnos sometidos al plan de refuerzo han adelantado fundamentalmente en:

- En lectura oral
- En lectura silenciosa

(Sólo para las clases de refuerzo individual) (cuestiones 24, 25, 26 y 27)

24. ¿Coincide este progreso con el efectuado por los niños que no han estado sometidos al programa de refuerzo? Si ☐ No ☐

¿A qué crees que es debido? -----

25. Incluir a todos los niños en las sesiones de animación a la lectura

¿Qué ha aportado a los niños de refuerzo? -----

¿Qué ha aportado a la clase en conjunto? -----

26. En las clases de refuerzo individual: ¿Qué hacían el resto de los niños?

- Actividades de lectura oral
- Actividades de lectura silenciosa
- Ejercicios de lenguaje
- Ejercicios de otras áreas

27. Los alumnos de refuerzo individual ¿se sentían discriminados?

Si ☐

No ☐

¿Puedes ampliar tu respuesta -----

28. La aplicación del plan de refuerzo te ha creado algún tipo de problema:

	Si	No
- Organizativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espacio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De planteamiento y desarrollo didáctico de algunas áreas de aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De relación y comunicación con los compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- De relación con los padres de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.....		
.....		
.....		

29. Supone algún esfuerzo extra la aplicación del programa de refuerzo ☐ ☐

30. Si tu respuesta ha sido positiva en algunos de las dos preguntas anteriores, explica el/los problemas concretos que han surgido.

31. ¿Te ha aportado algo a nivel personal y profesional el plan aplicado? __
Si la respuesta es positiva, cita alguna de las aportaciones:

32. Las sesiones de preparación en la Escuela Universitaria fueron:

- Suficientes	<input type="checkbox"/>
- Insuficientes	<input type="checkbox"/>

33. Las de seguimiento del programa fueron:

- Suficientes	<input type="checkbox"/>
- Insuficientes	<input type="checkbox"/>

34. En las siguientes cuestiones puntúa de 1 a 4 según la escala la valoración que te merecen los objetivos que se han fijado para cada una de las áreas y sectores planteados:

	1	2	3	4
	Muy adecua dos	Adecua dos	Poco adecua dos	Inne cesa rios
A.- <u>Lectura oral</u>				
A.1. Nivel lector y errores				
- Discriminación visual de grupos silábicos y palabras similares .				
- Discriminación auditiva de palabras y grupos similares				
- Lectura correcta de palabras, frases y textos. (fonética)				
- Vocalización adecuada				
- Exactitud y precisión en la lectura				
A.2. Modulación				
- Atender y respetar los signos de puntuación				
- Marcar los acentos				
- Modular los signos de interrogación y admiración				
B.- <u>Lectura silenciosa</u>				
- Corregir hábitos defectuosos de lectura (vocalización, poca persistencia, falta de atención).				
- Adquirir estrategias que facilitan la búsqueda de datos				
- Familiarizarse con el tipo de información y la estructura de textos narrativos, descriptivos.				
- Iniciarse en el hábito de auto-control				
- Adoptar una actitud de interés hacia la lectura				
- Habituar a leer de forma activa				
- Ser persistente en la búsqueda .				

35. Señala con una cruz la valoración que te merecen las actividades y estrategias utilizadas según el grado de aceptación por los alumnos y por su eficacia para corregir los objetivos:

	Gr aceptac				Gr eficacia			
	MUCHO	BASTAN	Poco	NADA	MUCHO	BASTAN	Poco	NADA
- Subrayar palabras similares <i>palabras y</i>								
- Ordenar letras para formar palabras <i>fonética y</i>								
- Lectura por parejas moviendo sólo - <i>correctamente</i>								
- los ojos								
- Lectura remarcando finales								
- Selección y lectura de palabras aten-								
- diendo a determinadas condiciones								
- Lectura correlativa ¡Sigue tú!								
- Leer sin equivocarse ¡Te pille!								
- Lectura correlativa ¡Todos a una!								
- Destacar antes de leer los signos de								
- puntuación								
- Escuchar modelos de lectura (profesor,								
- cassette)								
- Lectura de frases interrogativas y -								
- admirativas dirigidas (Profesor di-								
- rector de orquesta)								
- Lectura dramatizada								
- . Por equipos								
- . Por parejas								
- Vocalización ¡El bululú!								
- Selección de palabras adecuadas al -								
- contexto								
- Enlazar palabras/frases sinónimas								
- Completar lagunas en frases y textos .								
- Selección de frases que describan un								
- objeto								
- Responder a preguntas básicas ¿quién,								
- cuando? ... en textos narrativos, des-								
- criptivos, informativos								
- Formular preguntas una vez leído el -								
- texto								
- Ordenar palabras para formar frases ..								
- Ordenar frases para construir una --								
- historia								
- Encontrar gazapos en un texto								
- ¿De quién hablamos?								
- Concursos de órdenes por equipos								
- Concurso de preguntas por equipos								
- Antes o después, tiras para ordenar ..								
- Explicaciones previas de la actividad								
- y de las razones para hacerlas								
- Insistencia en el procedimiento a -								
- seguir								
- Autocontrol de los resultados								
- Corrección en situación grupal								
- Otras								
.....								
.....								
.....								

36. La graduación de las actividades ha sido: (señala si o no según corresponda)

	Si	No
- Adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Demasiado rápida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. ¿Que importancia concedes a los recursos que se han utilizado?

	Aceptación				Eficacia			
	MUCHO	BASTAN	Poco	NADA	MUCHO	BASTAN	Poco	NADA
- Listas de palabras ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fichas control del profesor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Fichas autocontrol del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Cassete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Las fichas de trabajo han sido:

	Si	No
- Demasiadas por sesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Con órdenes poco claras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Requerían mucha preparación previa ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Adecuadas para el objetivo perseguido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Interesantes para los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. ¿Las utilizarías como fichas de aprendizaje o como fichas de apoyo y control? (Subraya la parte que le corresponda).

40. Las palabras y textos seleccionados:

	Siempre	Casi Siempre	A veces	Nunca
- ¿Respondían al vocabulario usual del niño?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ¿Han sido significativas? ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- ¿Motivaron al niño para su lectura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Tenían una estructura clara y adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Otras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Las fichas de autocontrol del alumno:

	Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
- Permitían ver su progreso ...				
- Estimulaban al niño				
- Se cumplimentaban fácilmente.				
- Otras				
.....				
.....				

42. Las fichas de seguimiento del programa (las del profesor)

	Si	No
- Han resultado fáciles de cumplimentar		
- Estaban claros sus apartados		
- Te han parecido necesarias		
- Otras		
.....		
.....		

43. Otras consideraciones (Opinión personal, puntos de interés no reflejados en este cuestionario o que están insuficientemente planteados, sugerencias, etc.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fdo.:9

Nota: Las fichas de los alumnos, y el cuestionario del profesor están reducidas respecto del original.

ANEXO IV

**TABLAS DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES
POR VARIABLES, NIVELES Y GRUPOS.
SITUACION PRETEST Y POSTEST.**

DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL

SITUACIÓN PRETEST

SITUACION PRETESI												
VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel lector	Exp. colectivo	0	0,0	7	20,0	15	42,9	12	34,3	1	2,9	35
	Exp. peg. grupo	0	0,0	2	13,3	12	80,0	1	6,7	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	25	71,4	9	25,7	1	2,9	35
	Control	0	0,0	0	0,0	11	31,4	17	48,6	7	20,0	35
Modulación básica	Exp. colectivo	5	14,3	8	22,9	14	40,0	7	20,0	1	2,9	35
	Exp. peg. grupo	2	13,3	4	26,7	3	20,0	6	40,0	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	4	11,4	9	25,7	19	54,3	3	8,6	35
	Control	0	0,0	1	2,9	12	34,3	18	51,4	4	11,4	35
Tono y expresividad	Exp. colectivo	10	28,6	12	34,3	11	31,4	2	5,7	0	0,0	35
	Exp. peg. grupo	8	53,3	6	40,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0	15
	Resto clase	8	22,9	18	51,4	7	20,0	2	5,7	0	0,0	35
	Control	0	0,0	9	25,7	13	37,1	12	34,3	1	2,9	35
Omisión	Exp. colectivo	0	0,0	2	5,7	11	31,4	15	42,9	7	20,0	35
	Exp. Peg. grupo	2	13,3	1	6,7	5	33,3	5	33,3	2	13,3	15
	Resto clase	0	0,0	2	5,7	4	11,4	6	17,1	23	65,7	35
	Control	1	2,9	3	8,6	9	25,7	10	28,6	12	34,3	35
Adición	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	5	14,3	13	37,1	17	48,6	35
	Exp. peg. grupo	0	0,0	1	6,7	4	26,7	5	33,3	5	33,3	15
	Resto clase	0	0,0	2	5,7	1	2,9	10	28,6	22	62,9	35
	Control	0	0,0	0	0,0	2	5,7	6	17,1	27	77,1	35
Sustitución	Exp. colectivo	4	11,4	5	14,3	13	37,1	9	25,7	4	11,4	35
	Exp. peg. grupo	2	13,3	4	26,7	3	20,0	3	20,0	3	20,0	15
	Resto clase	3	8,6	1	2,9	5	14,3	10	28,6	16	45,7	35
	Control	0	0,0	5	14,3	12	34,3	13	37,1	5	14,3	35
Alteración de orden	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	4	11,4	9	25,7	22	62,9	35
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	5	33,3	8	53,3	15
	Resto clase	1	2,9	0	0,0	9	25,7	7	20,0	18	51,4	35
	Control	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	8,6	32	91,4	35
Unión/ Separación de contextos	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	3	8,6	12	34,3	20	57,1	35
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	5	33,3	8	53,3	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	2	5,7	4	11,4	29	82,9	35
	Control	0	0,0	0	0,0	2	5,7	10	28,6	23	65,7	35
Repetición	Exp. colectivo	10	28,6	7	20,0	7	20,0	8	22,9	3	8,6	35
	Exp. peg. grupo	2	13,3	4	26,7	6	40,0	2	13,3	1	6,7	15
	Resto clase	12	34,3	8	22,9	10	28,6	4	11,4	1	2,9	35
	Control	8	22,9	10	28,6	13	37,1	4	11,4	0	0,0	35
Vacilaciones/paradas	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	5	14,3	15	42,9	15	42,9	35
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	5	33,3	6	40,0	4	26,7	15
	Resto clase	0	0,0	1	2,9	10	28,6	8	22,9	16	45,7	35
	Control	0	0,0	7	20,0	8	22,9	13	37,1	7	20,0	35

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LA COMPRENSION BASICA

SITUACION PRETEST

VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Asociación de palabras a frases (lagunas)	Exp. colectivo	0	0,0	5	10,4	8	16,7	11	22,9	24	50,0	48
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	6	40,0	2	13,3	7	46,7	15
	Resto clase	0	0,0	1	1,5	5	7,6	6	9,1	54	81,8	66
	Control	1	1,5	1	1,5	10	14,9	12	17,9	43	64,2	67
Ejecución de órdenes	Exp. colectivo	2	4,2	8	16,7	19	39,6	11	22,9	8	16,7	48
	Exp. peq. grupo	0	0,0	2	13,3	7	46,7	4	26,7	2	13,3	15
	Resto clase	1	1,5	4	6,1	17	25,8	13	19,7	31	47,0	66
	Control	0	0,0	5	7,5	18	26,9	14	20,9	30	44,8	67
Búsqueda en textos sencillos	Exp. colectivo	2	4,3	11	23,3	20	42,6	9	19,1	5	10,6	47
	Exp. peq. grupo	0	0,0	4	26,7	11	73,3	0	0,0	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	6	9,1	45	68,2	12	18,2	3	4,5	66
	Control	0	0,0	5	7,5	46	68,7	13	19,4	3	4,5	67
Rendimiento básico	Exp. colectivo	10	20,4	16	32,7	11	22,4	9	18,4	3	6,1	49
	Exp. peq. grupo	1	6,7	7	46,7	6	40,0	1	6,7	0	0,0	15
	Resto clase	2	3,0	14	21,2	30	45,5	18	27,3	2	3,0	66
	Control	2	3,0	17	25,4	24	35,8	18	26,9	6	9,0	67
Seguridad en la comprensión básica	Exp. colectivo	6	12,2	14	28,6	19	38,8	8	16,3	2	4,1	49
	Exp. peq. grupo	0	0,0	6	40,0	7	46,7	2	13,3	0	0,0	15
	Resto clase	1	1,5	7	10,6	34	51,5	19	28,8	5	7,6	66
	Control	1	1,5	13	19,4	30	44,8	16	23,9	7	10,4	67

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS
EN LAS VARIABLES DE LA COMPRESION DE TEXTOS COMPLEJOS

SITUACION PRETEST

VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Interpreta- ción del tex- to en bandas de dibujos	Exp. colectivo	7	18,9	25	67,6	5	13,5	0	0,0	0	0,0	37
	Exp. peq. grupo	0	0,0	7	63,3	4	36,4	0	0,0	0	0,0	11
	Resto clase	8	12,9	38	61,3	16	25,8	0	0,0	0	0,0	62
	Control	7	11,3	30	48,4	22	35,5	3	4,8	0	0,0	62
Interpreta- ción de tex- tos resumidos	Exp. colectivo	12	25,0	25	52,1	6	12,5	3	6,2	2	4,2	48
	Exp. peq. grupo	6	46,2	5	38,5	2	15,4	0	0,0	0	0,0	13
	Resto clase	10	15,6	28	43,8	21	32,8	4	6,2	1	1,6	64
	Control	10	16,7	27	45,0	16	26,7	5	8,3	2	3,3	60
Rendimiento global	Exp. colectivo	6	12,5	17	35,4	17	35,4	6	12,5	2	4,2	48
	Exp. peq. grupo	1	8,3	4	33,3	4	33,3	3	25,0	0	0,0	12
	Resto clase	3	4,6	17	26,2	25	38,5	17	26,2	3	4,6	65
	Control	3	4,6	15	23,1	22	33,8	18	27,7	7	10,8	65
Seguridad en la compren- sión de tex- tos complejos	Exp. colectivo	32	68,1	14	29,8	1	2,1	0	0,0	0	0,0	47
	Exp. peq. grupo	7	63,3	2	18,2	2	18,2	0	0,0	0	0,0	11
	Resto clase	23	39,7	29	50,0	5	8,6	1	1,7	0	0,0	58
	Control	25	41,7	22	36,7	13	21,7	0	0,0	0	0,0	60

**DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS
EN LA COMPRENSION DE TEXTOS, TARRAS Y CONDICIONES DE APLICACION DIFERENTES**

SITUACION PRETEST

SITUACION PRÁCTICA												
VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TOTAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
I. Narración motivada	Exp. colectivo	1	2,0	3	5,9	8	15,7	12	23,5	27	52,9	51
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	3	20,0	5	33,3	7	46,7	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	1	1,5	6	9,1	59	89,4	66
	Control	0	0,0	0	0,0	3	4,5	9	13,4	55	82,1	67
II. Descripción motivada	Exp. colectivo	0	0,0	1	2,0	6	12	14	28	29	58	50
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	7	46,7	6	40,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	2	3	6	9,1	58	87,9	66
	Control	1	1,5	0	0,0	7	10,4	14	20,9	45	67,2	67
III. Descripción con preguntas orales	Exp. colectivo	2	4,4	14	31,1	25	55,6	4	8,9	0	0,0	45
	Exp. peq. grupo	0	0,0	5	38,5	8	61,5	0	0,0	0	0,0	13
	Resto clase	0	0,0	8	13,1	38	62,3	15	24,6	0	0,0	61
	Control	0	0,0	12	19,4	42	67,7	7	11,3	1	1,6	62
IV. Narración larga	Exp. colectivo	1	2,2	10	22,2	27	60,0	7	15,6	0	0,0	45
	Exp. peq. grupo	0	0,0	2	13,3	12	80,0	1	6,7	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	2	3,2	36	57,1	23	36,5	2	3,2	63
	Control	0	0,0	8	12,1	49	74,2	9	13,6	0	0,0	66
V. Rendimiento global	Exp. colectivo	7	14	19	38	15	30	7	14	2	4	50
	Exp. peq. grupo	0	0,0	9	60	5	33,3	1	6,7	0	0,0	15
	Resto clase	3	4,5	5	7,6	23	34,8	23	34,8	12	18,2	66
	Control	2	3,0	17	25,4	25	37,3	19	28,4	4	6	67
VI. Seguridad	R. colectivo	4	8	9	18	24	48	7	14	6	12	50
	R. pequ.grupo	0	0,0	6	40	7	46,7	2	13,3	0	0,0	15
	Residual	1	1,5	3	4,5	26	39,4	26	39,4	10	15,2	66
	Control	1	1,5	6	9	29	43,3	24	35,8	7	10,0	67

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LECTURA ORAL

SITUACION POSTEST

SITUACION POSTEST												
VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Nivel lector	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	11	31,4	13	37,1	11	31,4	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	3	20,0	9	60,0	3	20,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	1	2,9	18	51,4	16	45,7	35
	Control	0	0,0	0	0,0	6	17,1	16	45,7	13	37,1	35
Modulación básica	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	5	14,3	19	54,3	11	31,4	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	9	60,0	4	26,7	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	2	5,7	24	68,6	9	25,7	35
	Control	0	0,0	1	2,9	10	28,6	18	51,4	6	17,1	35
Tono y expresividad	Exp. colectivo	0	0,0	11	31,4	9	25,7	11	31,4	4	11,4	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	3	20,0	4	26,7	8	53,3	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	1	2,9	16	45,7	17	48,6	1	2,9	35
	Control	0	0,0	8	22,9	11	31,4	14	40,0	2	5,7	35
Omisión	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	8	22,9	12	34,3	15	42,9	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	3	20,0	10	66,7	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	6	17,1	8	22,9	21	60,0	35
	Control	0	0,0	2	5,7	10	28,6	11	31,4	12	34,3	35
Adición	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	3	8,6	12	34,3	20	57,1	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	6,7	14	93,3	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	1	2,9	9	25,7	25	71,4	35
	Control	0	0,0	0	0,0	4	11,4	10	28,6	21	60,0	35
Sustitución	Exp. colectivo	1	2,9	3	8,6	12	34,3	10	28,6	9	25,7	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	2	13,3	4	26,7	5	33,3	4	26,7	15
	Resto clase	0	0,0	1	2,9	13	37,1	10	28,6	11	31,4	35
	Control	1	2,9	1	2,9	17	48,6	11	31,4	5	14,3	35
Alteración	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,9	34	97,1	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	15	100	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,7	33	94,3	35
	Control	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	8,6	32	91,4	35
Unión/separación de contextos	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	14,3	30	85,7	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	20,0	12	80,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,7	33	94,3	35
	Control	0	0,0	0	0,0	1	2,9	8	22,9	26	74,3	35
Repetición	Exp. colectivo	2	5,7	2	5,7	11	31,4	10	28,6	10	28,6	35
	Exp. peq. grupo	2	13,3	1	6,7	3	20,0	5	33,3	4	26,7	15
	Resto clase	8	22,9	4	11,4	10	28,6	12	34,3	1	2,9	35
	Control	10	28,6	7	20,0	11	31,4	3	8,6	4	11,4	35
Vacilación, paradas y bloqueos	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	4	11,4	10	28,6	21	60	35
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	1	6,7	8	53,3	6	40,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	4	11,4	9	25,7	22	62,9	35
	Control	0	0,0	2	5,7	8	22,9	14	40,0	11	31,4	35

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LA COMPRENSION BASICA

SITUACION POSTEST

VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Asociación de palabras a frases (lagunas)	Exp. colectivo	0	0,0	1	2,1	2	4,3	1	2,1	43	91,5	47
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	1	6,7	2	13,3	12	80,0	15
	Resto clase	0	0,0	1	1,5	0	0,0	4	6,1	61	92,4	66
	Control	0	0,0	2	2,9	2	2,9	2	2,9	62	91,2	68
Ejecución de órdenes	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	6	12,2	19	38,8	24	49,0	49
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	1	6,7	5	33,3	9	60,0	15
	Resto clase	0	0,0	2	3,0	7	10,6	18	27,3	39	59,1	66
	Control	0	0,0	1	1,5	9	13,2	22	32,4	36	52,9	68
Búsqueda en textos sencillos	Exp. colectivo	0	0,0	2	4,2	20	41,7	17	35,4	9	18,8	48
	Exp. peg. grupo	0	0,0	1	6,7	6	40,0	7	46,7	1	6,7	15
	Resto clase	0	0,0	3	4,5	26	39,4	27	40,9	10	15,2	66
	Control	0	0,0	0	0,0	39	57,4	22	32,4	7	10,3	68
Rendimiento básico	Exp. colectivo	2	4,1	1	2,0	7	14,3	20	40,8	19	38,8	49
	Exp. peg. grupo	0	0,0	2	13,3	5	33,3	4	26,7	4	26,7	15
	Resto clase	1	1,5	4	6,1	19	28,8	20	30,3	22	33,3	66
	Control	0	0,0	6	8,8	22	32,4	22	32,4	18	26,5	68
Seguridad en la comprensión básica	Exp. colectivo	1	2,0	6	12,2	24	49,0	14	28,6	4	8,2	49
	Exp. peg. grupo	0	0,0	0	0,0	6	40,0	9	60,0	0	0,0	15
	Resto clase	1	1,5	2	3,0	27	40,9	27	40,9	9	13,6	66
	Control	1	1,5	4	5,9	30	44,1	30	44,1	3	4,4	68

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS
EN LAS VARIABLES DE LA COMPRENSION DE TEXTOS COMPLEJOS

SITUACION POSTEST

VARIABLES	GRUPOS	NIVELES										TO-TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Interpreta- ción del tex- to en bandas de dibujos	Exp. colectivo	0	0,0	21	44,7	25	53,2	1	2,1	0	0,0	47
	Exp. peq. grupo	0	0,0	4	33,3	8	66,7	0	0,0	0	0,0	12
	Resto clase	3	4,5	28	42,4	35	53,0	0	0,0	0	0,0	66
	Control	5	7,7	24	36,9	36	55,4	0	0,0	0	0,0	65
Interpreta- ción de tex- tos resumidos	Exp. colectivo	4	8,7	20	43,5	17	37,0	3	6,5	2	4,3	46
	Exp. peq. grupo	2	13,3	9	60,0	4	26,7	0	0,0	0	0,0	15
	Resto clase	5	7,6	17	25,8	28	42,4	13	19,7	3	4,5	66
	Control	9	13,4	24	35,8	27	40,3	6	9,0	1	1,5	67
Rendimiento global	Exp. colectivo	0	0,0	4	8,3	14	29,2	15	31,2	15	31,2	48
	Exp. peq. grupo	0	0,0	4	26,7	3	20,0	4	26,7	4	26,7	15
	Resto clase	1	1,5	4	6,1	18	27,3	25	37,9	18	27,3	66
	Control	2	2,9	10	14,7	18	26,5	23	33,8	15	22,1	68
Seguridad en la compren- sión de tex- tos complejos	Exp. colectivo	7	14,6	25	52,1	13	27,1	3	6,2	0	0,0	48
	Exp. peq. grupo	1	6,7	13	86,7	1	6,7	0	0,0	0	0,0	15
	Resto clase	4	6,1	39	59,1	18	27,3	5	7,6	0	0,0	66
	Control	7	10,9	32	50,0	21	32,8	3	4,7	1	1,6	64

DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES POR NIVELES Y GRUPOS
EN LA COMPRENSION DE TEXTOS, TAREAS Y CONDICIONES DE APLICACION DIFERENTES

SITUACION POSTEST

VARIA- BLES	GRUPOS	NIVELES										TO- TAL
		1		2		3		4		5		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
I. Na- rración motivada	Exp. colectivo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	21,6	40	78,4	51
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	1	6,7	2	13,3	12	80,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	1	1,5	3	4,5	62	93,9	66
	Control	0	0,0	0	0,0	2	3,2	10	15,9	51	81,0	63
II. Des- cripción motivada	Exp. colectivo	0	0,0	1	2,0	3	5,9	13	25,5	34	66,7	51
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	2	13,3	5	33,3	8	53,3	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	1	1,5	7	10,6	58	87,9	66
	Control	0	0,0	0	0,0	1	1,6	11	17,5	51	81,0	63
III. Descrip- ción con pre- guntas orales	Exp. colectivo	0	0,0	2	4,1	22	44,9	25	51,0	0	0,0	49
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	8	53,3	6	40,0	1	6,7	15
	Resto clase	0	0,0	1	1,5	27	40,9	25	37,9	13	19,7	66
	Control	0	0,0	3	4,9	26	42,6	28	45,9	4	6,6	61
IV. Na- rración larga	Exp. colectivo	0	0,0	1	2,9	22	64,7	9	26,5	2	5,9	34
	Exp. peq. grupo	0	0,0	0	0,0	13	86,7	2	13,3	0	0,0	15
	Resto clase	0	0,0	0	0,0	43	65,2	22	33,3	1	1,5	66
	Control	0	0,0	3	4,8	40	64,5	17	27,4	2	3,2	62
V. Ren- dimiento global	Exp. colectivo	2	5,6	4	11,1	10	27,8	16	44,4	4	11,1	36
	Exp. peq. grupo	0	0,0	2	13,3	6	40,0	6	40,0	1	6,7	15
	Resto clase	0	0,0	1	1,5	19	28,8	24	36,4	22	33,3	66
	Control	0	0,0	5	7,9	15	23,8	29	46,0	14	22,2	63
VI. Se- guridad	R. colectivo	0	0,0	2	3,9	13	25,5	24	47,1	12	23,5	51
	R. pequ.grupo	0	0,0	0	0,0	9	60,0	6	40,0	0	0,0	15
	Residual	0	0,0	0	0,0	17	25,8	32	48,5	17	25,8	66
	Control	0	0,0	4	6,3	24	38,1	26	41,3	9	14,3	63